



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO  
BRASIL: Legislação, escrita escolar e prática pedagógica – 2015-2018**

JOSELENE DOS SANTOS MACIEL

CRATO-CE

2020

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES - CH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –  
PROFHISTÓRIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA  
LINHA DE PESQUISA: NARRATIVAS HISTÓRICAS: PRODUÇÃO E  
DIFUSÃO

Joselene dos Santos Maciel

**O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO  
BRASIL: Legislação, escrita escolar e prática pedagógica – 2015-2018**

Trabalho apresentado à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri-URCA, com vista à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Maria Telvira da Conceição- URCA.

Coorientador: Professor Dr. Edson Hely Silva-UFPE

CRATO-CE

2020

---

Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.

Para solicitar a ficha catalográfica de seu trabalho, acesse o site: [www.biblioteca.ufc.br](http://www.biblioteca.ufc.br), clique no banner Catalogação na Publicação (Solicitação de ficha catalográfica)

---

JOSELENE DOS SANTOS MACIEL

O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
Legislação, escrita escolar e prática pedagógica – 2015-2018

Trabalho apresentado à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri-URCA, com vista à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Maria Telvira da Conceição- URCA.

Coorientador: Professor Dr. Edson Hely Silva-UFPE

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Telvira da Conceição (Orientadora)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes Queiroz  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof. Dr. Antônio José de Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*Por todos os povos originários dessa Terra, Justiça!*

*“Ancestralidade nos devolve a coragem de lutar*

*Pela justiça pela paz e a verdade*

*E chegou a hora de retomar a identidade*

*E com sororidade lutamos por igualdade*

*E eu sei de onde eu vim*

*Eu sei pra onde eu vou*

*Eu vou ali pegar de volta tudo que ele nos tirou*

*Mas eu não vou sozinha, não*

*Convoco todas as bruxas pra fazer revolução.”*

*Rap indígena-Retomada*

*Afro Jess/ Katú Mirim/Marina Peralta.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro quero agradecer a minha família, em especial a minha mãe, Dona Amélia, por ter me apoiado na decisão de estudar em outra cidade, por ter confiado em mim e suportado tanto tempo a distância e a minha ausência, sobretudo na pandemia do Corona vírus, que ainda estamos vivendo. As palavras e o carinho me foram de grande incentivo. Amo vocês!

Quero agradecer imensamente a minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição que foi sincera, amável, atenta e exigente. Sem seu apoio e sua paciência não teria sido possível. Agradeço ao meu coorientador, Prof. Dr. Edson Hely Silva, pelos e-mails com preciosíssimos textos, pela disponibilidade para ser meu coorientador à distância e de trabalhar com ele.

Agradeço carinhosamente a todos os meus alunos/as da E. E. E. P. Ícaro de Sousa Moreira (2018-2020), por ter compreendido minhas ausências e cansaços. Vocês me estimularam a continuar.

Agradeço imensamente ao corpo de profissionais desta escola, por terem me apoiado nessa jornada tão árdua. A todos, o meu respeito, carinho e consideração como excelentes profissionais bem como à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) pelo afastamento concedido para realizar uma das últimas etapas do Mestrado, a escrita da Dissertação.

Agradeço imensamente aos povos indígenas da região metropolitana de Fortaleza-Ceará pelo acolhimento na visita ao Museu Indígena Jenipapo-Kanindé em Aquiraz- a Cacique Pequena e seu filho, conhecido como Preá e o pajé João Batista; à participação das lideranças do povo indígena Pitaguary de Pacatuba, Francilene e Pajé Barbosa na palestra realizada em nossa escola e por nos receber no acampamento da retomada.

Agradeço aos colegas professores Eduardo Pinto e Adriano César, em contribuir com seus conhecimentos na Semana de História e Cultura Indígenas como produto desta pesquisa.

Agradeço à Banca Examinadora e aos meus professores do ProfHistória da URCA, fonte de conhecimento confiável.

Agradeço aos colegas do Mestrado porque todos nós fomos grandes guerreiros, fizemos amizades, nos permitimos sonhar juntos e alcançar nossos objetivos. A vocês todo meu apreço!

Agradeço ao Renan Rodrigues pelo cuidado com os meus gatinhos nas ausências para as aulas no Crato e apresentações de trabalhos acadêmicos em outros estados.

Agradeço também ao meu amigo e poeta Lucas Dott. Suas poesias sempre me trouxeram ânimo e inspiração.

Agradeço a disponibilidade, atenção e conhecimentos da minha ex-aluna e estudante de História da Universidade Federal do Ceará, Bruna Karina.

Agradeço ao Centro Cultural do Bom Jardim pelo apoio da Coordenação de Audiovisual, em particular ao Diego.

Agradeço aos meus amigos (as), pelos momentos felizes de aglomeração, descontração e concentração. Tudo ficou mais leve... Amo vocês!

E agradeço aos meus amores inseparáveis, meus oito gatos... Amor que não se mede!

## RESUMO

A pesquisa trata sobre o ensino de História acerca dos povos indígenas no Brasil: legislação, escrita escolar e prática pedagógica (2015-2018). O objetivo geral foi compreender os impactos da Lei nº 11645/2008 na escrita didática da história destinada ao Ensino Médio no período de 2015 a 2018 e mensurá-lo nos subsídios didáticos. A investigação levantou como problemática as seguintes questões: Em que contexto se insere a temática da história e da cultura indígena no ensino de História nos livros didáticos de história no Brasil? O que se pode inferir da análise das representações iconográficas sobre os povos indígenas no Brasil nesses didáticos de acordo as exigências da referida Lei e dos estudos da documentação oficial voltada para o Ensino dessa temática? Como as orientações e outras experiências pedagógicas podem contribuir na realização da I Semana de História e Cultura Indígena na Escola Ícaro de Sousa Moreira? O quadro teórico deste estudo dialogou com os referenciais e autores do campo do Ensino de História, assim como autores da história cultural, particularmente os que discutem a relação história e imagem. Entre os referenciais para pensar a problemática indígena fundamentou-se em autores indígenas e não indígenas, com especial atenção aos teóricos vinculados à perspectiva decolonial, a exemplo de Catherine Walsh (2013; 2017), Aníbal Quijano (2005) e Boaventura Santos & Meneses (2010). Metodologicamente, a pesquisa fez uso de procedimentos de leitura de imagens, interpretação do conteúdo de documentos oficiais e a realização de uma semana pedagógica com foco na história e cultura indígena na mencionada escola. E como fontes as seguintes: o *Parecer do CNE/CEB nº 14/2015*, o *Documento Técnico Consolidado*, *Editais de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, dos anos de 2015 e 2018 e os *Guias dos livros didáticos de história dos respectivos anos* e duas coleções de livros didáticos de história - *#Contato História (PNLD 2018)*, de Marco César Pellegrini (organizador), publicada pela Quinteto editorial; e *História (PNLD 2015)*, organizada por Ronaldo Vainfas, publicada pela editora Saraiva - aprovadas pelos referidos Editais e divulgados nos Guias de aprovação dos Livros Didáticos de História. Em linhas gerais, este estudo mostrou que as mudanças nos vocabulários, nos conceitos e o uso das iconografias sobre os povos indígenas articuladas à escrita didática desconstruíram em parte a imagem exótica, folclorizada e romantizada sobre os povos indígenas, predominando ainda uma abordagem eurocêntrica.

Palavras-chave: Ensino de História. Povos indígenas. Livro Didático. Iconografias. Legislação. Prática pedagógica.



## RESUMEN

La investigación se ocupa de la enseñanza de la Historia sobre los pueblos indígenas en Brasil: legislación, escritura escolar y práctica pedagógica (2015-2018). El objetivo general era comprender los impactos de la Ley N° 11645/2008 en la escritura didáctica de la historia destinada a la escuela secundaria en el período 2015-2018 y medirla en becas didácticas. La investigación planteada como problemática las siguientes preguntas: ¿En qué contexto se incluye el tema de la historia y la cultura indígena en la enseñanza de la historia en los libros de texto de historia en Brasil? ¿Qué se puede deducir del análisis de representaciones iconográficas sobre los pueblos indígenas en Brasil en estos didácticos de acuerdo con los requisitos de esta Ley y los estudios de la documentación oficial enfocada en la enseñanza de este tema? ¿Cómo pueden contribuir las orientaciones y otras experiencias pedagógicas a la 1a Semana de la Historia y la Cultura Indígena en la escuela Ícaro de Sousa Moreira? El marco teórico de este estudio dialogó con las referencias y autores del campo de la Enseñanza de historia, así como con los autores de la historia cultural, en particular los que discuten la relación entre historia e imagen. Entre las referencias para pensar en el problema indígena se basó en autores indígenas y no indígenas, con especial atención a los teóricos vinculados a la perspectiva decolonial, como Catherine Walsh (2013; 2017), Aníbal Quijano (2005) y Boaventura Santos & Meneses (2010). Metodológicamente, la investigación utilizó procedimientos para leer imágenes, interpretar el contenido de los documentos oficiales y realizar una semana pedagógica centrada en la historia y la cultura indígena en la escuela antes mencionada. Y como fuentes las siguientes: el Dictamen del CNE/CEB No 14/2015, el Documento Técnico Consolidado, Avisos de convocatoria del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), de los años 2015 y 2018 y las Guías de los libros de texto de historia de los años respectivos y dos colecciones de libros de texto de historia - #Contato Historia (PNLD 2018), por Marco César Pellegrini (organizador), publicado por la editorial Quinteto; y Historia (PNLD 2015), organizado por Ronaldo Vainfas, publicado por Saraiva - aprobado por los Avisos antes mencionados y publicado en la Guía de Historia De los Libros de Texto. En términos generales, este estudio mostró que los cambios en los vocabularios, conceptos y el uso de iconografía sobre los pueblos indígenas articulados a la escritura didáctica han deconstruido parcialmente la imagen exótica, folclórica y romántica sobre los pueblos indígenas, y predomina un enfoque eurocéntrico.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Pueblos indígenas. Libro Didáctico. Iconografías. Legislación. Práctica pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1- A ESCRITA ESCOLAR SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: em busca de um contraponto.....</b>	<b>17</b>
<i>1.1 Um panorama sobre a produção acadêmica relacionada à temática história e cultura indígenas no Ensino de História.....</i>	<i>28</i>
<i>1.2 Entre trajetos e debates: a problemática em torno da temática indígena no ensino de história a partir da década de 1980.....</i>	<i>35.</i>
<i>1.3 Políticas públicas, instrumentos legais e a inclusão da história indígena no ensino formal.....</i>	<i>40</i>
<b>Capítulo 2- A LEGISLAÇÃO E A ESCRITA ESCOLAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>48</b>
<i>2.1 Os documentos governamentais, as Ações normativas sobre as exigências da Lei nº 11.645/2008 e os critérios de avaliação do PNLD (2015/2018).....</i>	<i>49</i>
<i>2.2 A temática indígena nos livros didáticos de história e os PNLD 2015 e 2018.....</i>	<i>66</i>
<i>2.2.1 A análise das coleções História e #Contato História no Guia dos livros didáticos de história dos PNLD de 2015 e 2018.....</i>	<i>71</i>
<i>2.3 As representações sociais na escrita didática e nas iconografias sobre os povos indígenas nos subsídios didáticos selecionados.....</i>	<i>80</i>
<i>2.3.1. A análise das iconografias sobre os povos indígenas nos livros didáticos.....</i>	<i>91</i>
<b>Capítulo 3- A SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NA ESCOLA: somando experiências para o ensino de História.....</b>	<b>111.</b>
<i>3.1 As intervenções pedagógicas no calendário escolar e a valorização da história e das culturas dos povos indígenas na E. E. E. P. Ícaro de Sousa Moreira.....</i>	<i>112</i>
<i>3.2 As pesquisas sobre os povos indígenas Pitaguary e Jenipapo- Kanindé na produção acadêmica atual.....</i>	<i>139.</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>148</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

Cresci num bairro da periferia de Fortaleza, o Grande Bom Jardim, nas proximidades do qual residem povos indígenas. Na tenra infância, apenas ouvia falar dos indígenas na escola no dia do “índio” em 19 de abril e ainda assim, como um personagem do folclore brasileiro. As poucas lembranças sobre esta data se resumem a colorir um desenho da figura de um “índio” ou a recordação de colegas que se caracterizavam como indígenas, portando cocás desenhados e confeccionados pelos/as professores/as. “Todo dia era dia de índio”, já cantava Baby Consuelo na sua conhecida música composta em 1981.<sup>1</sup> Mas por que se lembrar deles a cada 19 de abril? Essas perguntas são ainda bastante atuais e fazem sentido, pois é preciso questionar em que medida o que aprendíamos sobre os povos indígenas nas escolas antigamente, é de fato diferente do que tem sido ensinado atualmente? Podemos afirmar que o conteúdo das representações desses povos nos materiais didáticos de História de fato mudou? Podemos falar de mudanças significativas no atual ensino de História sobre os povos indígenas após as exigências da Lei educacional 11.645/2008?

Tratar das representações sociais sobre os povos indígenas no Brasil, sobretudo nos livros didáticos de História, possibilita que os professores e historiadores do campo do Ensino de História discutam formas para implementar o que a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu como direito das populações indígenas, em serem reconhecidas e respeitadas a partir do conhecimento sobre sua história e culturas. A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica exige ações para a formação de professores e a produção de subsídios didáticos e pedagógicos, com os devidos valores às histórias e culturas dos povos indígenas em um efetivo reconhecimento da diversidade sociocultural no Brasil.

O conhecimento sobre as populações indígenas se tornou um desafio para os sistemas de ensino e seus estabelecimentos. Sobretudo, para nós professores da Educação Básica que precisamos de uma formação continuada para podermos ensinar sobre a história e as culturas dos povos indígenas na sua diversidade. E é claro, que mais do que ensinar, possamos desconstruir em nossa sociedade “os índios que moram em nossas cabeças”. É Preciso conhecer e trabalhar a perspectiva dos povos indígenas como sujeitos históricos do presente, do passado e do futuro; protagonistas da sua própria história e não mais apenas vitimizados e subalternizados como ao longo dos séculos pelas epistemologias dominantes.

---

<sup>1</sup> Disco “Canceriana telúrica”, 1981.

<sup>2</sup> A finalidade do projeto foi a realização da semana de história e cultura indígena na escola, por isso formulamos

O meu interesse em pesquisar sobre os povos indígenas surgiu na Graduação de História da Universidade Federal do Ceará/ UFC, durante os estudos realizados na disciplina de História do Ceará. Estava começando a definir um objeto de pesquisa para a seleção de Mestrado em História na referida universidade.

Após alguns anos, devido à experiência em sala de aula com a disciplina de História, percebi que precisava de mais conhecimentos sobre a história dos povos indígenas no Brasil. Então, comecei a repensar minha prática pedagógica com os alunos e a temática indígena a partir dos livros didáticos de história. Fiz Especialização em História do Brasil na Faculdade Latino Americana de Fortaleza/ FLATED. Na época, desenvolvi um artigo como trabalho de conclusão de curso (TCC). Abordei a representação sobre os povos indígenas nas iconografias nos livros didáticos de história o que contribuiu para um tratamento mais adequado da temática indígena na sala de aula. Nesse sentido, pensei em investigar a escrita da História nos livros didáticos do ensino médio e as representações nas iconografias sobre os povos indígenas cuja história e cidadania precisam ser (re) conhecidas. Por isso, esses subsídios didáticos são além de ferramentas do aluno e do professor, fontes importantes para a construção do Ensino de História.

No estudo em tela, analisei a escrita escolar e as representações sociais com foco no conteúdo que o uso das iconografias sobre os povos indígenas no Brasil remetem nos livros didáticos de história do Ensino Médio. Verifiquei as documentações oficiais como o Documento Técnico Consolidado- Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645/2008- publicado no ano de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (CNE/UNESCO), o Parecer do Conselho Nacional de Educação em parceria com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 14/2015, os Editais de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos anos de 2015-2018 e os Guias dos livros didáticos de História dos referidos PNLD. Também analisei duas coleções de livros didáticos de História- #Contato História (PNLD 2018), de Marco César Pellegrini como organizador, publicada pela Quinteto editorial; e História (PNLD 2015), organizada por Ronaldo Vainfas, publicada pela editora.

Ocorreram mudanças no Ensino de História sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Ensino Médio, a partir da referida Lei? Esforcei-me, de forma geral, para compreender os impactos da Lei nº 11.645/2008 na escrita didática da história destinada ao Ensino Médio no período de 2015 a 2018 e mensurá-lo nos subsídios didáticos.

Nos objetivos específicos, contextualizei a temática da história e da cultura indígena e o Ensino de História na escrita escolar nos livros didáticos de história no Brasil. A diversidade dos povos indígenas no Brasil está representada nos livros didáticos? As exigências da referida Lei foram cumpridas nesses subsídios didáticos, objeto deste estudo? Analisei as representações sociais com foco no conteúdo que as iconografias sobre os povos indígenas no Brasil remetem nos livros didáticos de história do Ensino Médio, partindo dos estudos da documentação oficial voltada para o Ensino da temática da história e da cultura indígena. E Como representar a diversidade sociocultural dos povos indígenas no mundo contemporâneo em que vivemos? Nesse sentido formulei um projeto, partindo de orientações e outras experiências pedagógicas que serviram para embasar a realização da I Semana de História e Cultura Indígena na Escola Ícaro de Sousa Moreira, como evento letivo do calendário escolar em 2019, implementando a Lei n ° 11. 645/2008.

O desenvolvimento de cada um desses objetivos se construiu através de importantes referenciais teóricos. Dialoguei principalmente com Circe Bittencourt (2004), Selva Guimarães Fonseca (2003) e Thais Nívia Fonseca (2006) para as discussões acerca do Ensino de História e do livro didático de História no Brasil. Em relação às fontes iconográficas e o uso das imagens nos livros didáticos me embasei em Circe Bittencourt (1997), Eduardo Paiva (2006) e Luciene Lehmkuhl (2010). Para a temática indígena na sala de aula a fundamentação foi especialmente em Grupioni & Silva (1995) e Edson Silva & Maria da Penha (2016). Em Roger Chartier (1990) o conceito de representação social contribuiu para problematizar a escrita escolar sobre os povos indígenas nos subsídios didáticos. Outros teóricos como Catherine Walsh (2013; 2017) e Aníbal Quijano (2005) fundamentaram a discussão da crítica decolonial, propondo-me o desafio de pensar as interpretações e inferências para uma análise mais atenta à pluralidade. Boaventura Santos & Meneses (2010) contribuíram para refletir sobre a alternativa genericamente denominada de epistemologias do Sul, nas quais as intervenções epistemológicas surgem das experiências sociais que se contrapõem às epistemologias dominantes, responsáveis por relegar outros saberes para um espaço de subalternidade.

A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica e do debate historiográfico sobre o Ensino de História e a temática indígena. Por meio de gráfico representei o quantitativo das produções acadêmicas (dissertações e teses) no Banco da Capes (2008-2018) acerca da temática indígena no ensino de História e também representei através de outro gráfico como se relacionou a história do Ensino de História, associado às

mudanças na legislação educacional e no ensino da temática indígena. Realizei um estudo aprofundado do Documento Técnico Consolidado- Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645/2008, publicado no ano de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação/UNESCO. Identifiquei as principais críticas apontadas sobre a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica. Discuti as apreciações do Parecer do CNE/CEB nº 14/2015, homologado em 2016 e pontuei as orientações do Ministério da Educação (MEC) para implementar a referida Lei.

Confrontei essa legislação com os princípios e critérios de avaliação e eliminação dos Editais de convocação dos PNLD 2015-2018. Também analisei as representações sociais na escrita escolar e no conteúdo que as iconografias sobre os povos indígenas remetem nos livros didáticos de história, e em seguida apresentei as resenhas de duas coleções divulgadas nos *Guias dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2015/2018*. Expus numa tabela os conteúdos e as iconográficas sobre os povos indígenas nesses subsídios didáticos e procedemos à análise, confrontando com as resenhas dos livros didáticos inseridos nos guias do PNLD 2015/2018.

Como proposta pedagógica e produto da pesquisa, elaborei um projeto denominado I Semana de História e Cultura indígena na escola de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira. Orientei os (as) alunos (as) na realização de pesquisas, apresentando a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil, suas demandas atuais e lutas históricas. Toda a comunidade escolar participou das diversas atividades proporcionadas como a visita a um Museu indígena, a exposição dos murais sobre os povos indígenas nas Américas, palestra com lideranças indígenas, exibição de filmes e documentários sobre a temática indígena e atividades culturais.

A seguir apresento os capítulos que estruturaram o desenho final da dissertação.

No **Capítulo 1** denominado **A escrita escolar sobre a história dos povos indígenas no Brasil: em busca de um contraponto**, abordei o ensino de História e a temática história e culturas indígenas nos livros didáticos de história, contextualizando o Livro Didático de História e as transformações a partir da Lei 11.645/2008; apresentando discussões historiográficas em torno do Ensino de História articuladas à temática da história e cultura indígenas na sala de aula, bem como as propostas de implementação da citada Lei e como ocorreram as intervenções nos Livros Didáticos de história.

No **Capítulo 2**, intitulado **A legislação e escrita escolar sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história do Ensino Médio**, analisei e discuti as

documentações governamentais elaboradas para regulamentar a implementação da referida Lei. Na análise, problematizei como a História sobre os povos indígenas foi inserida nesses subsídios didáticos a partir da Lei nº 11.645/2008. Os livros didáticos de história selecionados foram aprovados de acordo com os Editais de convocação do PNLD de 2015 e 2018, e suas análises constam nos Guias os livros didáticos. Confrontei os respectivos Editais e seus critérios de avaliação das obras didáticas com as resenhas dos Guias. Analisei o conteúdo que o uso das iconografias sobre os indígenas no Brasil remete nos livros didáticos de história e a escrita escolar com base nos subsídios didáticos, articulando a compreensão conceitual da teoria decolonial.

No **Capítulo 3** intitulado **Semana de História e Cultura Indígenas na Escola: somando experiências para o ensino de História**, discuti as experiências formativas resultantes de vivência e prática pedagógica na Escola estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira, situada no bairro Granja Portugal no Grande Bom Jardim- Fortaleza, através da I Semana de História e Culturas Indígenas.<sup>2</sup> Destacamos um pouco da história dos povos indígenas Pitaguary e Jenipapo-Kanindé em algumas referências de estudos ou pesquisas mais recentes sobre estes povos indígenas no Ceará.

Nas **Considerações finais**, refleti sobre os resultados obtidos a partir desta pesquisa de mestrado, tendo como questões norteadoras a Lei nº 11.645/2008 e as representações sociais na escrita escolar e nas iconografias sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Médio (2015 -2018). Espero que as intervenções promovidas na referida escola possam estimular ainda mais a formação dos/as professores/as e a sensibilização da comunidade escolar para as situações vivenciadas. Além do reconhecimento das conquistas históricas dos povos indígenas no Brasil, almejo que a pesquisa concluída nesta Dissertação de Mestrado seja importante parte de um acervo de pesquisas sobre o Livro Didático de História. Também espero que através da implementação da Lei nº 11.645/2008, seja possível promover a valorização e o respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas e o ensino das relações étnico-raciais.

As mudanças nos vocabulários e os conceitos nos livros didáticos de história, após a Lei nº 11.645/2008, também contribuíram bastante para a desconstrução da imagem exótica,

---

<sup>2</sup> A finalidade do projeto foi a realização da semana de história e cultura indígena na escola, por isso formulamos as intervenções pedagógicas a partir do conhecimento de experiências engendradas em contextos escolares e apresentadas em publicações, formações ou relatos de experiências, que se inseriram no calendário institucional como forma de implementar nas escolas ações que valorizam a história e as culturas dos povos indígenas

folclorizada e romantizada sobre os povos indígenas ainda presente nos subsídios didáticos. É possível perceber que houve algumas representações iconográficas sobre os povos indígenas se articulando à escrita didática, rompendo mais com os silêncios, que propositalmente negavam a história dos povos indígenas. É desafiador pensar a temática indígena nas relações passado/presente nos livros didáticos de história. E é possível construir na atualidade uma história das diferenças e da pluralidade de identidades dos povos indígenas, desconstruindo compreensões ultrapassadas que ainda existem sobre eles.



## Capítulo 1- A ESCRITA ESCOLAR SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: em busca de um contraponto

“No dia em que não houver lugar para o índio no mundo, não haverá lugar para ninguém.”

Ailton Krenak: do povo Krenak (MG).

Neste capítulo problematizei a escrita escolar sobre o ensino de História sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil, apresentando um levantamento sistematizado acerca do chamado “estado da arte” das pesquisas acadêmicas relacionadas à temática indígena. Discuti como historicamente se constituíram as propostas de implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica, no Ensino de História e como ocorreram as intervenções nos livros didáticos de história. Para compreender essas mudanças elaborei um esboço apresentando uma linha do tempo sobre o Ensino de História no Brasil a partir dos anos 1980 aos dias atuais relacionando com a temática indígena, as ações dos sujeitos históricos envolvidos nos debates críticos sobre os novos temas, as novas fontes e abordagens teóricas e metodológicas; as várias mobilizações sociais e de educadores/as reivindicando um Ensino de História, considerando a diversidade cultural dos sujeitos históricos, a expressão de uma consciência histórica e o direito à memória e à cidadania crítica.

A criação e a institucionalização do ensino de História no Brasil ocorreram a partir do Colégio Pedro II no que se refere à inserção da disciplina História no plano de estudos desta escola secundária pública modelo, criada pelo governo imperial em 1837. E como se sabe, O nível secundário no Brasil era um curso oferecido pelo setor público e privado, formando as elites do país. Tanto nas escolas públicas como confessionais de ordens religiosas de origem europeia- séculos XIX e XX a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando os currículos do denominado “humanismo clássico” (BITTENCOURT, 2004, grifo da autora).

Os programas do Colégio Pedro II serviram de modelo para os demais colégios desse nível no Brasil, inspirados no ensino francês:

Predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo, com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea. (...). A História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais. (BITTENCOURT, 2004, p. 78).

Os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) criaram as bases que para uma história nacional dividida em períodos caracterizados pela ação política: a descoberta do Brasil cujo período é a colonização, a Independência e o Estado monárquico, caracterizando o surgimento da grande nação e integração territorial. A História do Brasil tinha esse mesmo arcabouço nos programas curriculares e nos livros didáticos, mas na prática escolar, se reduziu a um conteúdo complementar para a formação da identidade nacional, o que significava inserir o Brasil no mundo europeu, sendo este o berço da Nação (BITTENCOURT, 2004).

A História, como se sabe, se constituiu como uma disciplina escolar formadora e produtora de discursos que se projetaram na escrita escolar nos conteúdos a ensinar desde o século XIX. De modo se tornar imprescindível no meu entendimento, realizar uma análise da escrita escolar sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história no Brasil e como as políticas públicas e os instrumentos legais colaboraram para a inclusão da história indígena na educação básica.

A história sobre os povos indígenas no Brasil tem sido repensada no campo acadêmico assim como lentamente tem avançado na escrita escolar. O que tem sido possível não apenas como movimento interno, mas, sobretudo a partir das mobilizações históricas dos povos indígenas que conquistaram visibilidade nos meios de comunicação e nas redes sociais. Sem desconhecer a contribuição de historiadores, sociólogos, antropólogos, etnólogos, geógrafos, arqueólogos, etc. que estudaram as diferentes fontes históricas e realizaram pesquisas recentes sobre os nativos e as histórias de resistências. As descobertas de fontes, as publicações de dados e pesquisas realizadas pelos pesquisadores das Humanidades, possibilitaram o conhecimento e a compreensão de uma história diferente da que se aprendia nos livros didáticos de algumas décadas passadas.

As fontes para representar a história dos povos indígenas no Brasil foram gravuras, pranchas, pinturas etc., principalmente elaboradas por estrangeiros no período colonial e imperial, além de fontes escritas como os documentos oficiais, cartas, publicações etc..

Na historiografia brasileira os povos indígenas foram conceituados a partir de interpretações antagônicas, atualmente superadas: a imagem romântica e idílica ou a do bárbaro cruel e selvagem. Historicamente, a invisibilidade dos indígenas foi proposital com consequências até a atualidade! Como o processo de apropriação das terras indígenas que ocorreu de formas violentas. Como chama atenção Santos:

[...] nunca se vê os índios como agentes de sua própria história, mas antes como vítimas indefesas ou animais sanguinários. Contra essa visão petrificada constrói-se

atualmente, por meio do diálogo entre a Antropologia e a História, uma nova visão do indígena como um sujeito histórico consciente cujas ações e estratégias de contato são ordenadas culturalmente. (SANTOS, 2014, p. 05).

A interpretação que desconsidera os protagonismos dos povos indígenas tem sido superada gradativamente nos últimos anos com as mobilizações dos indígenas, movimentos sociais de educadores/as, e as abordagens de pesquisas entre a História e a Antropologia. Os diálogos interdisciplinares têm incitado muitos interesses de pesquisadores nas Ciências Humanas, atingindo também a produção dos materiais didáticos como o livro didático de História que tem passado por análises críticas nos conteúdos sobre a temática indígena. Portanto, cabe ressaltar que ocorreu “do lado da História, as tentativas de incorporar em seus discursos, parcelas da sociedade até então silenciadas na historiografia tradicional”; (SANTOS, 2014) e a Antropologia “em reação aos estudos funcionalistas e estruturalistas comuns até fins dos anos 1970, tem se preocupado em formular interpretações históricas a partir das categorias nativas e na utilização de documentos escritos e orais.” (SANTOS, 2014).

É importante ressaltar que as mudanças no ensino de História não transcorreram dissociadas das profundas transformações ocorridas na produção historiográfica ao longo do século XX. Em 1929, a primeira geração de estudiosos da *Escola dos Annales*,<sup>3</sup> os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram um periódico chamado *Annales*. Com a proposta de aproximar a História dos campos de estudos econômicos e sociais, em contraposição ao modelo de abordagem pela História tradicional, que vigorava desde o século XIX, exercida por historiadores metódicos, alguns partidários do Positivismo, corrente filosófica surgida na França na primeira metade do século XIX. Os metódicos afirmavam que

---

<sup>3</sup> A *Escola dos Annales* contribuiu para essas mudanças nos paradigmas de interpretações e procedimentos com as fontes históricas, quando ampliou o conceito de fonte e sua natureza para os historiadores. A crítica se direcionou para a História positivista, em seu método, como a narrativa de fatos, a exaltação de personagens da elite e à noção de verdade imanente e ‘sacralizada’ nos documentos oficiais.

Até meados do século XIX, a produção historiográfica brasileira, caracteriza-se por seu traço tradicional, comumente chamado de positivista, e os livros didáticos produzidos acompanhavam essa tendência, de uma história essencialmente política e militar, épica e exaltadora dos grandes feitos dos vultos da nação. Exemplo disso está no espaço considerável reservado, tanto aos programas curriculares, quanto nos livros didáticos daquela época, à temas como a Expulsão dos holandeses de Pernambuco, no século XVII, ou à Guerra do Paraguai no século XIX. (FONSECA, 2006, p. 92).

A revista *Annales* trouxe muitas contribuições, com destaque para a ampliação do conceito de fontes e sujeitos históricos. Nesse sentido, foi necessária uma renovação metodológica ampliando o campo documental e o auxílio de outras áreas do conhecimento como a Geografia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. A segunda geração dos *Annales*, liderada por Fernand Braudel enfatizou as discussões sobre a longa duração dos eventos históricos, incluindo também nas produções historiográficas aspectos do Ambiente e das sociedades que se transformaram ao longo dos séculos.

o “conhecimento verdadeiro” somente seria alcançado através de métodos cientificamente comprovados. Era uma visão de história cientificista e evitando a subjetividade. A História, enquanto ciência deveria “investigar o passado” remoto para alcançar uma objetividade na produção do conhecimento histórico, pois os estudos de períodos recentes estariam sujeitos à interferência das paixões, comprometendo a objetividade do conhecimento histórico.

Nas décadas de 1960 e 1970 com a terceira geração chamada Nova História, agregaram-se os novos objetos de estudos como o sonho, o corpo e a infância. Essa geração de pesquisadores valorizou mais as questões culturais em detrimento das econômicas. A quarta geração, conhecida como Nova História Cultural, caracterizou-se por estabelecer uma crítica às produções historiográficas que dicotomizaram cultura popular e cultura erudita, valorizando os sujeitos nas posições sociais.

Compreender a história das produções historiográficas favorece *a priori* aos professores e às professoras perceberem as construções dos conhecimentos históricos. As abordagens sugeridas pelas duas últimas correntes historiográficas citadas propiciaram incluir temas e perspectivas eram anteriormente pouco valorizados, como o cotidiano, as minorias, as manifestações populares sem desconsiderar as ideias das “elites letradas”. O que essas práticas de produção do conhecimento histórico tem a ver com as problemáticas indígenas e, sobretudo com os conteúdos e as perspectivas de como são representados?

Os povos indígenas foram invisibilizados na abordagem positivista que os inseriu apenas no contexto inicial da colonização e depois ‘desaparecem’ nos demais períodos da História do Brasil. Sabemos que os povos com os quais os europeus tiveram contato na América - termo também europeizado, para se referir ao continente que fora nomeado pelos colonizadores que invadiram e pilharam essas terras- eram descendentes de outros povos que migraram para cá há mais de 50 mil anos e habitavam nas terras que seriam posteriormente chamadas de Brasil (FUNARI & SILVA, 2017). Entretanto, os subsídios didáticos não traziam essa problemática. Existiam mais comumente, iconografias nos livros didáticos que foram as representações acerca dos indígenas elaboradas pelos viajantes, cronistas e pintores europeus (BITTENCOURT, 2017).

O processo de repensar a História e a escrita escolar sobre os povos indígenas está em ‘garimpar’ as fontes que possibilitem a escrita da história indígena partindo das narrativas ancestrais presentes nas expressões socioculturais dos indígenas, como chama a atenção Borges:

Por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores? Como apresentar

propostas para o ensino de História, considerando a diversidade situada entre os dois interlocutores? De um lado a cultura dominante, com a sua concepção de história sedimentada, e, do lado oposto, os grupos dominados com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos? (BORGES, 1999, p. 92)

Contudo, não se pode perder de vista que nas últimas décadas, os povos indígenas ampliaram as relações com os mais variados setores da sociedade nacional. Isso tem significado bastante no contexto contemporâneo, pois essas relações assumiram um caráter de negociação e embates políticos na elaboração de discursos em que devem se apresentar, enquanto grupos diferenciados para o “outro” (SCARAMUZZI, 2008).

Na historiografia há análises sobre a experiência indígena na América espanhola, utilizando os testemunhos nativos, inserindo desde as crônicas e as genealogias escritas por indígenas e ‘mestiços’ aos relatos em registros territoriais, documentos de comunidade indígenas (cabildos), testemunhos, processos de inquisição, litígios etc. Ou seja, existe um acervo documental em línguas nativas, manuscritos, que possibilitam aos historiadores atribuírem uma voz própria aos indígenas (MONTEIRO, 2001). Em relação à América portuguesa, o contraste foi radical nesse caso. Explica-se devido à ausência quase total de fontes textuais e iconografias produzidas por escritores e artistas indígenas, tornando-se séria restrição aos historiadores. Outro obstáculo para o reconhecimento dos indígenas como agentes na historiografia brasileira é a resistência dos próprios historiadores ao tema. Foram os antropólogos que assumiram essa tarefa desde há muito tempo (MONTEIRO, 2001).

O antropólogo Darcy Ribeiro começou uma pesquisa em 1952, a pedido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a respeito de indígenas e brancos no Brasil. Os resultados da pesquisa foram publicados no livro *Os índios e a civilização*, analisando “as relações mantidas por várias sociedades indígenas com as frentes de expansão da sociedade nacional, nos primeiros setenta anos deste século.” (BRASIL, 2001, p. 7). Darcy Ribeiro fez uma denúncia dramática: 87 grupos indígenas desapareceram entre 1900 e 1957. Alertava para um processo não menos assustador que a incorporação do índio à sociedade nacional a partir da assimilação, suscitado naquela época: Os povos indígenas vivenciavam uma incorporação através da “transfiguração étnica, processo pelo qual os diferentes grupos indígenas perderiam suas peculiaridades culturais, transformando-se em ‘índios genéricos’” (BRASIL, 2001, p. 7).

Passados 30 anos da realização dessa pesquisa, há aspectos que merecem ser destacados. Um desses aspectos se diferencia “das previsões elaboradas pelos historiadores,

antropólogos e mesmo pelo governo, que supunham o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção pela sociedade nacional” (BRASIL, 2001, p. 8). Outro aspecto é que a sociedade envolvente quase sempre representa um agente desestabilizador e destruidor, mas “muitos dos grupos indígenas resistiram, elaboraram estratégias de convivência e estão buscando formas menos conflituosas de relacionamento com nossa sociedade.” (BRASIL, 2001, p. 8).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

O crescimento de 10,8% ao ano da população que se declarou indígena, no período 1991/2000, principalmente nas áreas urbanas do País, foi atípico. Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais. (IBGE, 2012, p. 4).

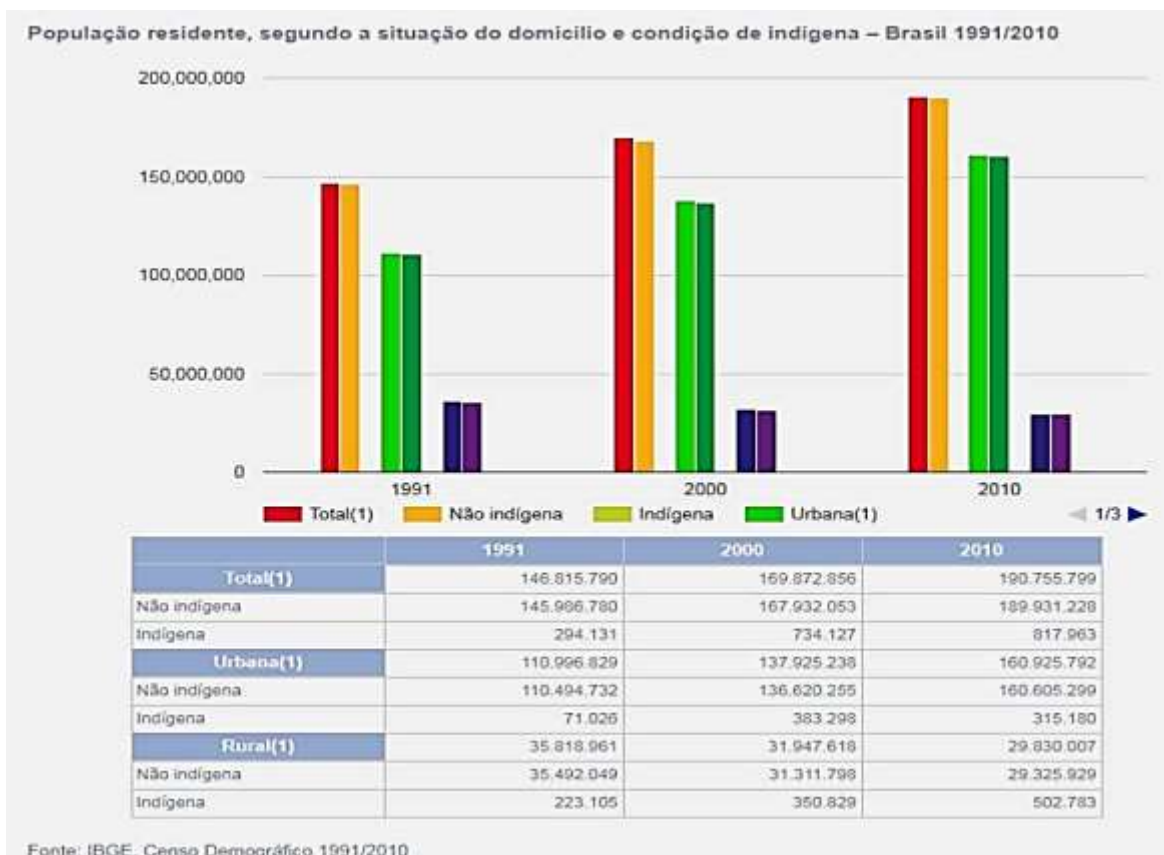
É importante destacar que esses dados foram divulgados em agosto de 2012, e que o IBGE aprimorou os critérios aplicados nessa pesquisa a partir do diálogo com diversas associações científicas. Nos censos anteriores (1991 e 2000) o IBGE informou acerca da população indígena perguntando às pessoas sobre qual era a raça ou cor, utilizando o critério de autoidentificação. O Censo de 2010 informou além dessa questão de cor ou raça, etnia e língua falada, quando a pessoa se declarava como indígena. O mesmo ocorreu para aqueles que não se declararam indígena (pela cor ou raça), mas se consideram indígena devido às questões familiares ou culturais ou por habitar em uma terra indígena. Cerca de 80 mil pessoas estavam nessa condição.

No gráfico nº 01, apresento o crescimento significativo da população indígena em relação à situação de domicílio e condição de indígena no Censo do IBGE (2010) <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria 'indígena' do quesito da cor ou raça. (1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

Gráfico 1- População residente, segundo, a situação do domicílio e condição de indígena-Brasil 1991/2015.<sup>5</sup>



**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico 1991/2010, acesso em maio/ junho de 2019.

No livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio* (1998), Kaká Werá Jecupé, incluiu, por exemplo, uma pequena síntese cronológica da história indígena brasileira, apresentando para leitores não indígenas, que acreditam que a História do Brasil inicia em 1500, e também para parentes indígenas, que desconhecem a própria história, uma revisão da História do Brasil.

Trata-se de uma cronologia da história brasileira iniciada em 1500 (data que marca o início oficial da colonização portuguesa) e finalizada em 1998, data da publicação da obra. A história indígena é milenar, muito anterior à invasão dos colonizadores e continua sendo escrita. Na perspectiva do autor, foram incluídas informações e estatísticas muitas vezes ignoradas ou apagadas sobre migrações forçadas de índios, massacres e epidemias. Assim como a resistência às tentativas de expulsões das terras, o autor também fez referências às leis

<sup>5</sup> Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 05 de junho de 2019.

e projetos de interesse dos indígenas e os nomes de diversos indígenas que se destacaram entre seus pares, sobretudo nas últimas décadas. Nesse sentido,

Abordar o protagonismo indígena significa considerar como relevantes as motivações e as ações indígenas, concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena. Isso não se limita, que fique claro, ao uso de documentos nos quais as falas indígenas estejam presentes, mas no redimensionamento das abordagens, especialmente no abandono de uma postura que assume, de forma unívoca, a Europa e os processos que lá se constituíram como as matrizes da História do Brasil. (COELHO & ROCHA, 2018, p. 471).

Nas últimas décadas do século XX, durante os encontros estaduais que estava acontecendo em todo território nacional, o movimento de professores indígenas de alguns estados da Região Norte do Brasil já “reivindicavam que as escolas localizadas fora das aldeias atualizassem suas práticas de ensino a respeito da História e das culturas dos povos indígenas.” (SILVA, 2016, p. 62).<sup>6</sup> Os professores também criticaram as imagens e textos impressos nos livros didáticos sobre essa temática. E ressaltaram duas questões importantes: respeitar e fortalecer as identidades étnicas das crianças e jovens indígenas nessas escolas e possibilitar ao público estudantil não indígena o acesso às novas abordagens históricas sobre os indígenas na História do Brasil, apresentando a situação sociopolítica contemporânea desses grupos étnicos, para favorecer o combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial. (SILVA, 2016).

Na Região Nordeste do Brasil, existe a presença de índios residindo ou estudando em escolas nas áreas urbanas em vários municípios, daí a relevância da obrigatoriedade do Ensino sobre a História e as Culturas indígenas no Brasil nas escolas fora das aldeias (SILVA, 2016).<sup>7</sup> Revirar o passado e reconhecer as injustiças executadas historicamente sobre os grupos locais sob a égide de ufanismos imperialistas, de dogmatismos religiosos e ideologias de desenvolvimento ao longo dos últimos séculos é uma tarefa árdua, mas urgente na contemporaneidade. Alimentar a ilusão capitalista será o lançar ao fosso todos os atos de violência, exploração e subjugação a que foram submetidos os povos originários desse imenso Brasil, outrora chamado de Pindorama<sup>8</sup>. Para isso é preciso o engajamento das novas gerações na tarefa de valorizar, identificar e documentar o que ainda existe dessa riqueza originária,

---

<sup>6</sup> Ver GRUPIONI, 1995 e GRUPIONI, (1995; 1996) apud SILVA, 2016, p. 62.

<sup>7</sup> O autor se refere às aldeias localizadas em Terras Indígenas (TI ‘s) ou em outras áreas rurais em municípios nordestinos.

<sup>8</sup> Pindorama é uma palavra de origem tupi que significa terra das palmeiras cujos tipos são inajá, tucumã, buriti, pupunha etc. O termo era também utilizado pelos índios ando-peruanos para essa terra que atualmente denominamos Brasil. “[...] era originalmente habitada por povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquim, ou com outras dezenas de nomes diferentes.” (MOONEN, 1983, p. 11).



apesar das adversidades. "Os 'ameríndios' agora estão ao nosso lado, habitando e circulando nas cidades, frequentando os bancos escolares e as universidades e resistem na manutenção do seu direito à diversidade cultural.", como chama atenção SOUZA (2012, p. 21).

As responsabilidades de um intelectual na tradição indígena foram discutidas, dentre outros, por Ailton Krenak. Afirmou que um intelectual indígena não tem tantas responsabilidades institucionais quanto um intelectual da cultura ocidental que escreve livros, faz conferências, produz filmes etc. Entretanto, "tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, ou seja, o sentido permanente dessa herança cultural" (KRENAK, 1994, p. 201). Isso significa muito na socialização dos conhecimentos e afirmação sociocultural dos povos indígenas. Nos lugares em que os indígenas habitavam, uma marca cultural foi deixada pelos diferentes povos originários há séculos, antes da colonização europeia, sendo o registro memorial da história deles que se revela em vários aspectos como o sentido da vida corporal, da indumentária, da coreografia das danças, dos cantos.

Para Krenak a universidade, a educação e a escola são instituições que compõem o mundo dos sonhos, e estão na casa do conhecimento que é o lugar de comunicação com os ancestrais indígenas. As narrativas indígenas não são datadas, como no Ocidente, elas são marcadas pelo tempo do fogo, quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, as montanhas, os rios. A memória vai trazendo o sentido, e a narrativa tem uma relação com a vida e o comportamento, ou seja, o jeito de viver, informando sua arquitetura, sua medicina, sua arte, suas danças, seus cantos.

A partir disso, é importante refletir sobre a importância da epistemologia e conhecimento indígenas. Em que medida esses saberes tem sido levados em conta? Lévi-Strauss (1989) relatou, a partir da pesquisa realizada numa área da Califórnia, que um coletivo de indígenas Coahuilla, em número de vários milhares, não esgotava os recursos naturais e viviam na abundância. Tratava-se de um lugar desfavorecido, no entanto conheciam nada menos que 60 plantas medicinais. Um informante Seminole (povo indígena da América do Norte) identificou 250 espécies variadas de vegetais. Também foram recenseadas 350 plantas conhecidas pelos indígenas hopi (língua do tronco asteca, falada pelos hopis, indígenas do Nordeste do Arizona, E. U. A.) e mais de 500 pelos navajos. (LÉVI-STRAUSS, 1989). De modo semelhante, os povos indígenas no Brasil também são grandes conhecedores das plantas e das medicinas em diversos sentidos, até mesmo devido à grande biodiversidade existente no país. São esses conhecimentos partilhados pelos indígenas que nos tem feito

pensar numa perspectiva diferenciada para construir um contraponto para a história indígena e a escrita escolar sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história.

Esse mote foi adotado pelas lideranças indígenas e partia “do pressuposto de que ser brasileiro não é desistir de pertencer a um grupo diferenciado dentro da sociedade. Assim, embora sejam plurais, os povos indígenas mantêm elos comuns”. (DELGADO & JESUS, 2018, p. 16).

Conceição (2015, p. 23) afirmou que “a racialização de culturas, povos e historicidades, iniciada no contexto das práticas colonialistas, coloca-a segundo esse entendimento, como substrato fundamental das relações históricas daí decorrentes.” Enfatizou que “Para Quijano (2005) a partir das inter-relações de circunstâncias e decorrências desse processo, foram redefinidas e atribuídas novas identidades sociais e históricas.” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 23). Entendendo-se que “a formação de relações sociais, fundadas na ideia de raça, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 107) assegurando de forma legítima a questão da racialização nas relações de dominação imposta pela conquista. Assim fundamentou Quijano:

[...] a posterior constituição da Europa, como nova identidade depois da América, e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça, como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Compreendo que há muitos desafios articulados nessa problemática, sobretudo em relação à literatura, “cuja identidade e feitura foram profundamente fincadas em bases epistemológicas do eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento.” (CONCEIÇÃO, 2015). Como argumentou Conceição:

Primeiramente, a compreensão de que se trata de um campo de discurso, profundamente marcado pelos pressupostos de uma ideia de História universalizante, cronológica e eurocentrada, ainda que o discurso corrente o coloque em uma relação de distanciamento dos paradigmas considerados tradicionais, com significativo êxito em uma parte considerável dessa produção escolar, no caso do ensino e da literatura escolar da História. No caso do Brasil, a ilustração de uma literatura escolar considerada tradicional da- se nos quadros da influência das ideias positivistas, historicistas, consideradas marcantes nos manuais escolares do século XIX e parte do XX. Mas supostamente superada, no movimento de renovação do ensino de História, a partir da década de 80 em diante, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico e da historiografia francesa dos Annales. (p. 24).

A abordagem da escrita escolar na construção desse trabalho se relacionou também com a compreensão histórica que os povos indígenas têm feito de si nos últimos anos. As

mobilizações possibilitam pensar os registros dessas narrativas sobre a história indígena no Brasil como um desafio que deve ser aceito por todos os envolvidos na educação indígena e não indígena. Os diferentes povos indígenas também produziram uma literatura evidenciando a ruptura com a perspectiva equivocada de que eles estariam num processo lento e gradual da evolução humana. (DELGADO & JESUS, 2018). Essa perspectiva silenciou-lhes nos livros didáticos, folclorizando-os, apelidando-lhes de ‘índios’ em 500 anos, mas resistentes ao extermínio, ao esbulho de seus territórios, tentando manter o modo de vida.

Ao tratar do direito de reconhecimento de diferentes memórias, que compõem a pauta das mobilizações da sociedade civil, Costa (2008) afirmou que ainda permanecem os usos e abusos do passado na arena de disputas. A respeito dessa questão, Costa (2008) citou José Murilo de Carvalho (2009) que enfatizou a reescrita da nossa memória social a partir da ótica de vários setores sociais dos “Brasis”, em que o mito de origem de 1500 seja confrontado com a perspectiva histórica. Nesse sentido a diversidade é a chave, na compreensão de Murilo de Carvalho<sup>9</sup>, para que a nação se firme em bases sólidas. (COSTA, 2008, grifos da autora).

A escrita escolar sobre a história indígena no Brasil ainda encontra-se com caminhos abertos e desafios para os professores e pesquisadores do ensino de História. Os poucos avanços obtidos nesse sentido foram resultados das produções acadêmicas recentes relacionadas à temática indígena no Brasil. Como se configurou o quantitativo das produções acadêmicas sobre a temática indígena no Brasil após uma década de existência da Lei n ° 11.645/2008? Qual o impacto dessas pesquisas na implementação da referida Lei?

---

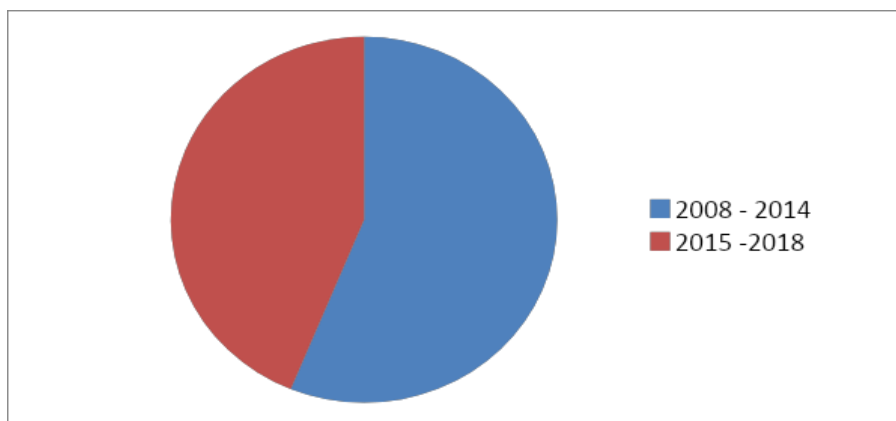
<sup>9</sup> CARVALHO, José Murilo de. A memória nacional em luta contra a história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de nov. 2000. Caderno Mais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1211200007.htm>. Acesso em 19 de abril de 2019.

### 1.1 Um panorama<sup>10</sup> sobre a produção acadêmica relacionada à temática história e cultura indígenas no Ensino de História

Em um levantamento sobre o quantitativo de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tratando sobre o Livro didático, história indígena e Ensino de História entre 2008, ano da implantação da Lei nº 11.645/2008, e 2018 quando se completaram dez anos da mesma, os resultados foram mais de 662 mil produções acadêmicas.

Entre 2015 e 2018 as produções ficaram em torno de aproximadamente 290 mil considerando as temáticas envolvendo o livro didático de História, Ensino de História e a história indígena. Observei que ocorreu um significativo aumento de pesquisadores/as indígenas e, sobretudo, não indígenas, interessados/as em discutir o Ensino de História, a temática indígena e o livro didático de História. Como evidenciado no gráfico nº 02.

Gráfico 02- *Produção acadêmica: dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a temática indígena no Ensino de História (2008- 2018).*



**Fonte:** Banco de Teses e dissertações da CAPES. Consulta em março/abril de 2019 (Produção da autora).

O que tem motivado o interesse desses pesquisadores/as em se debruçarem sobre a temática história e cultura indígenas no Ensino de História e nos subsídios didáticos e a propor novas trajetórias de pesquisas e redimensões curriculares após a implantação da referida Lei, diz respeito às mobilizações sociais indígenas e não indígenas, bem como de educadores/as e à própria formação dos/das professores/as nos últimos 30 anos.

<sup>10</sup> Nesse tópico foram selecionados apenas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que tratam sobre a problemática do Ensino da temática da história e cultura indígenas no Ensino de História.

A temática indígena provocou-me a buscar uma definição conceitual. “O ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atualmente atendendo as exigências da Lei nº 11.645/2008, tratando do assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais.” (SILVA, 2017, p. 94). Portanto, ao abordar a temática indígena no ensino é conhecer sobre os povos indígenas quanto à história, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viver diferentes entre si e da sociedade não indígena (SILVA, 2017).

Uma das referências sobre o ensino da temática indígena e os estudos que discutiram essa temática e o livro didático, certamente é *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*, de José da Silva e Ana Costa (2018). Trata-se de uma leitura imprescindível para os professores e alunos indígenas e não indígenas, na promoção da “Cultura da Paz”. A experiência dos autores com a temática indígena é fruto de anos de trabalhos pedagógicos em escolas localizadas em áreas indígenas no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Também produziram artigos, capítulos de livros e outras obras relacionadas ao assunto.

Em *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático* (2006), Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais de Izabel Gobbi, esta autora afirmou que historicamente o Brasil tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças étnicas e socioculturais e a escola ainda reproduz estas situações. Percebi, portanto que a escola representa um lugar privilegiado para os conhecimentos, aprendizados e debates sobre os povos indígenas na História e na atualidade “cumprindo assim um papel ativo na construção da alteridade solidária” (GOBBI, 2006, p. 08).

A pesquisadora Tatiana Bonin propôs refletir sobre as narrativas associadas às práticas pedagógicas docentes com a temática indígena em sua Tese de Doutorado em Educação intitulada *E por falar em povos indígenas...: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas* (2007).

Eliana de Barros Monteiro, na Tese de Doutorado em Sociologia *A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil* (2014) discutiu como a cultura escolar e os professores tratam a temática indígena.

Na Dissertação de Mestrado em Educação *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar* (2007), Adriana Santiago refletiu sobre o livro didático e as práticas dos professores, analisando as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões, os estereótipos, os preconceitos, a visão etnocêntrica, as imagens, e

os conteúdos veiculados sobre a temática indígena na cultura escolar. Observou como as representações e os significados, apresentados nos livros didáticos, e nas práticas dos professores contribuíram para a ressignificação de um ensino de História e da formação de uma consciência histórica crítica e cidadã.

Os textos no livro *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º grau* (1998), organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Grupioni, discutiram as possibilidades de pensar os contextos históricos diferenciados sobre o ensino de História e a temática Indígena. Esta coletânea reuniu as contribuições de diversos autores, abordou entre as várias temáticas uma bastante pertinente para a pesquisa sobre os livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.

A coletânea *A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*, organizada pelos pesquisadores Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2016) apresentou reflexões subsidiando discussões sobre a Lei nº 11.645 e as renovações teóricas e metodológicas para a abordagem da temática indígena no ensino de História. A Dissertação de Mestrado em Educação *A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE* (2015), de Maria da Penha da Silva, contribuiu para uma compreensão sobre as práticas docentes e o livro didático.

Para subsidiar a reflexão do professor sobre as práticas pedagógicas, Freitas escreveu um artigo intitulado *Experiência indígena entre historiadores profissionais e possibilidades de transposição didática* (2005/2008). O objetivo de sua pesquisa foi divulgar a produção acadêmica, atualizando os conhecimentos dos docentes com ‘lacunas’ na formação inicial e continuada. Esse inventário incidiu sobre uma melhor forma de utilizar o livro didático de História e potencializar as narrativas locais como fontes para as aulas com foco nas experiências indígenas (FREITAS, 2014).<sup>11</sup>

O livro *Ensino (d) e História Indígena* (2015) é uma referência significativa por compartilhar vários conhecimentos sobre a temática indígena e para a formação dos professores da Educação básica de nível médio. Organizado por Luisa Wittmann, estrutura-se

---

<sup>11</sup> De acordo com Freitas (2014), tratou-se de um recorte amplo para flagrar as proposições de pesquisadores atuantes nos mais diversos níveis da produção acadêmica. A pesquisa pautou-se pelo exame de todos os trabalhos completos publicados nos Anais eletrônicos do XV Simpósio da Associação Nacional de História (ANPUH), ocorrido em São Leopoldo (2005). Os textos selecionados foram lidos e fichados e contemplavam os indicadores “índio”, “índios”, “indígenas” e “indígenas”. Foram selecionadas em cada texto proposições principais que davam conta de cinco tendências contemporâneas mais recorrentes no estudo da história indígena e do indigenismo: (1) protagonismo indígena, (2) representações construídas sobre os indígenas, (3) identidades indígenas, (4) denúncias de práticas genocidas e etnocidas e (5) modos de vida.

em cinco capítulos abordando os temas sobre ensino, historiografia, história e cultura indígena. Escrito por diversos autores que são pesquisadores da Nova História Indígena no meio universitário, os artigos refletiram sobre temas distintos e indissociáveis do campo do ensino e da História Indígena; bem como sugeriu aos professores do ensino médio atividades e materiais de apoio para serem adaptadas em diferentes realidades escolares.

Collet (2013) discute alguns temas relacionados à temática indígena, abordadas geralmente na sala de aula. O livro abordou preocupações resultantes de suas pesquisas e de práticas docentes e extensão universitária. Constatou-se nesses estudos e práticas, a partir de entrevistas com professores e observações de aulas em diferentes estabelecimentos de ensino que os conteúdos sobre os povos indígenas permanecem limitados, muito restritos a efemérides e reproduzem ideias ultrapassadas. Sua reflexão nos conduz a questionar nossas práticas docentes cotidianas e repensar a construção dessa história indígena na sala de aula, como chama atenção a autora:

E o que foi que essas pessoas aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda aprendem? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na Constituição do “povo brasileiro”; O “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural de mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o “índio” como preguiçoso, que ocupa muitas terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos. (COLLET, 2013, p. 5).

No cotidiano da sala de aula os professores e estudantes precisam ir além, no sentido de conhecer, conhecendo outras trajetórias de povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea. Nessa perspectiva a pesquisa de Tônico Benites, é um dos exemplos <sup>12</sup>.

Na sua dissertação de Mestrado intitulada *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas* (2009), Benites fez uma análise das divergências e conflitos entre a educação Kaiowá, transmitida tradicionalmente pelas famílias extensas e a educação escolar oficial, implantada nas aldeias. Realizou a pesquisa nas aldeias de Sassoró e Jaguapiré entre os anos de 1994 a 2005.

---

<sup>12</sup> O autor tem mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É um líder indígena, antropólogo e defensor dos direitos humanos brasileiros, sendo o principal porta-voz de Aty Guasu, organização que representa as lideranças indígenas Guarani- Kaiowá. Benites desenvolveu uma extensa pesquisa e mapeamento sobre a violência contra as comunidades indígenas no Brasil. Devido a sua atuação recebeu ameaças de morte e passou a ser incluído no Programa Nacional de Proteção para Defensores/as de Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2014 e segue atualmente na sua carreira acadêmica com o Pós- doutorado em Antropologia Social. Ver Histórico do caso: Tônico Benites. Disponível em: <https://www.frontlinedefenders.org/pt/case/case-history-tonico-benites> Acesso em 20 de junho de 2020.

Destacamos aqui o terceiro capítulo em que Benites discute *Os Ava frente à educação escolar – Lógicas e práticas escolares nas aldeias*. Salientou que foi desenvolvida uma política educacional cujo objetivo principal era “evangelizar e civilizar os índios [...] interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Kaiowá, numa ideologia etnocêntrica e discriminante.” (BENITES, 2009, p. 75). Além disso, relatou que “os materiais didáticos formulados para os alunos não índios na escola de orientação colonialista e conteúdos abstratos, descontextualizados da realidade empírica.” (BENITES, 2009, p. 76).

A relevância desta pesquisa se insere nas possibilidades de repensar e transformar as escolas não indígenas em espaços de reflexão sobre a educação e a história indígenas; uma vez que, Benites na sua vivência nas instituições escolares indígenas e não indígenas e assim como na academia fez severas críticas às práticas escolares da educação indígena, assim como aos professores indígenas.

Nesse sentido sua crítica aponta para a desconstrução dos indígenas como sujeitos passivos, cuja atuação se restringe a de peça fundamental para a conquista. Os povos indígenas atuaram para a manutenção dos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988; mostrando como a articulação dos povos Guarani e Kaiowá foi o ponto fulcral para uma discussão organizada sobre as práticas do saber própria para seu povo. (BENITES, 2009).

Gersem Baniwa<sup>13</sup> é outro intelectual indígena, considerado essencial nessa discussão, pois assim como Benites, o acadêmico Baniwa<sup>14</sup> é atuante. Apresentando-o resumidamente, criou e realizou uma série de ações afirmativas de ensino superior destinada aos povos indígenas, através de sua participação no Ministério da Educação (MEC) como conselheiro no Conselho Nacional de Educação (CNE), 2006 a 2008; e desde 2009, atua como coordenador de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e participa através deste vínculo com o Projeto Trilhas de Conhecimentos (PTC) e com o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), do qual é sócio fundador e atualmente diretor-presidente.

A contribuição de Gersem Baniwa está também nas suas reflexões sobre a Política Educacional e nos temas sobre a educação escolar Indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade. Intitulado, *O índio brasileiro: o que você precisa saber*

---

<sup>13</sup> Gersem José dos Santos Luciano, graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, fez mestrado (2006) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2011).

<sup>14</sup> Ver povo Baniwa- Povos Indígenas do Brasil.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa>. Acesso em 22 de junho 2020.



*sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006). O livro compõe o volume doze da Coleção Educação para Todos e integra um dos quatro volumes da série *Vias dos Saberes*, desenvolvida pelo *Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil* em parceria com o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), o Museu Nacional e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e contou com o financiamento do fundo Pathways to Higher Education Initiative da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O livro está organizado em oito capítulos tratando dentre outros temas, sobre o silenciamento da história dos povos indígenas na sociedade brasileira, na escola e no currículo escolar. São debatidos os conhecimentos sobre a população indígena em termos de identidade, organização social, diversidade cultural, conceito de índio e indígena; O movimento indígena e suas lutas históricas; autonomia e autodeterminação dos povos, Educação, Saúde e Economia indígenas, Gênero e as Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo. A missão deste livro é interferir na invisibilidade da diversidade cultural a qual ainda são relegados os povos indígenas em nossa sociedade, gerando mais desigualdades sociais. Desconstruir esse anonimato folclórico que fere o protagonismo dos indígenas.

Nesse sentido, Baniwa pôs uma questão importante a respeito do que os próprios povos indígenas pensam de si mesmos e destacou o seguinte:

Este livro é uma tentativa de abordar questões que envolvem autoidentificação, autoestima, auto representação e auto projeção dos índios diante de si mesmos e da sociedade de uma maneira geral. As ideias estão baseadas na experiência de vida e de trabalho junto a centenas de lideranças, comunidades e povos indígenas com os quais tive a oportunidade e o privilégio de partilhar desafios e conquistas, tristezas e alegrias, derrotas e vitórias, como foram as importantes conquistas relativas aos direitos indígenas na Constituição Brasileira em vigor. (2006, p. 19).

Historicamente, os povos indígenas no Brasil lutaram contra a dominação colonialista e como se sabe, ainda lutam para preservar suas culturas e seu território, tão violentamente usurpado pelas ambições capitalistas do atual agronegócio, sendo alvos das ideologias conservadoras, religiosas e dos discursos neoliberais. Infelizmente no Brasil, muitos brasileiros pensam que os povos indígenas são “[...] preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento”; enquanto outros os “[...] veem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente.” Baniwa (2006, p. 19).

Para combater esses preconceitos e violências desses discursos, as populações indígenas se organizaram nos movimentos sociais indígenas em busca de direitos, pois representam uma parcela significativa da população brasileira. Assim, conforme Baniwa (2006, p. 19): “A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira planetária”.

Outro importante trabalho sobre a temática em questão é o de Nobre (2017). O referido autor discutiu a temática indígena no Ensino de História através da análise das repercussões da Lei nº 11.645/08 em livros didáticos<sup>15</sup>. Tomou como objeto de estudo duas coleções didáticas, “História: Sociedade & Cidadania” e “Projeto Araribá: História”, e as edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático antes e depois da promulgação da referida Lei. Analisou em que momentos e de que formas os povos indígenas tiveram visibilidade nessas edições, tanto em textos quanto em imagens, discutindo as estratégias utilizadas por cada coleção para contemplar a demanda legal, bem como, delineou as possibilidades e os limites dessas mudanças.

Na Dissertação de Mestrado intitulada *A multiplicidade da temática indígena: ensino de história, livros didáticos e legislação* (2016), Rafaela Mello refletiu sobre a multiplicidade da temática indígena no ensino de História, considerando tanto os livros didáticos para o Ensino Médio que fazem parte do PNLD 2015 quanto à promulgação da Lei nº 11.645/2008 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

É importante ressaltar que há no banco de teses e dissertações da CAPES, outras pesquisas que trataram do ensino e da temática indígena tanto na área de Ciências Humanas<sup>16</sup>, como produzidos interdisciplinarmente com a temática indígena na Matemática, na Química, na Música etc. Portanto, percebemos que nas universidades brasileiras ainda são necessárias mais pesquisas sobre os povos indígenas, articulando as demandas da Lei nº 11.645/2008.

As concepções sobre os povos indígenas bem como o lugar que ocupam na História e no ensino de história devem ser identificados, discutidos e desconstruídos nos cursos de

---

<sup>15</sup>NOBRE, Felipe Nunes. “Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)”. Pelotas, RS: UFPE, 2017 (Dissertação Mestrado em História).

<sup>16</sup> Articuladas à Psicologia, à Educação, à Antropologia, às Práticas Pedagógicas, às Artes, à Literatura e ao Português.

História. A história indígena nas diversas possibilidades de pesquisa e ensino desafia-nos a pensar a produção intelectual, as fontes, os sujeitos históricos e as Ciências Humanas, e o papel do historiador e da História sobre as representações do passado a partir das questões do presente. (JESUS, 2016). Contudo, para efeito deste trabalho foi importante perguntar como se deu o debate sobre a temática indígena antes da Lei n ° 11.645/2008? E Quais foram problemáticas acerca desse tema nos livros didáticos de história?

### *1.2 Entre trajetos e debates: a problemática em torno da temática indígena no ensino de história a partir da década de 1980*

O ensino de História passou por substanciais transformações a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país. No período da Ditadura Civil Militar, os conteúdos tinham um caráter ufanista nas abordagens, prevalecendo uma história apresentada como uma sucessão de fatos lineares, destacando indivíduos responsáveis pelos rumos da História. Essa perspectiva valorizava ícones do quadro das elites e símbolos do calendário cívico, realçando-os como “heróis”, enquanto os outros sujeitos, as pessoas ‘comuns’ eram postas à condição de meros espectadores da História, como chama atenção Fonseca:

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de história tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido esteve submetida à lógica política do governo. (FONSECA, 2003, p. 24).

Ocorreram muitas mobilizações de setores organizados da população durante a elaboração da Constituição de 1988. Defendendo interesses democráticos, estavam os profissionais da Educação, que também se mobilizaram por transformações no sistema educacional brasileiro, para garantir melhores condições de trabalho e verbas que pudessem melhorar a qualidade do ensino no Brasil. A chamada Carta Cidadã, promulgada em 1988 garantiu os avanços democráticos, restabeleceu as eleições diretas em todos os níveis, as liberdades civis e o fim da censura. Dessa forma foi possível, no campo da Educação, implementar reformas curriculares, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. As Concepções educacionais como temas transversais e interdisciplinaridade e os objetivos pensados para a educação em geral e para o ensino de História especificamente foram

conquistas das mobilizações e debates empreendidos pelos profissionais das diversas áreas relacionadas à Educação.

A situação do Ensino de História na educação básica foi amplamente discutida. Alguns objetivos foram incorporados ao Sistema de Avaliação da Educação (SAEB)<sup>17</sup>, em 1999, para subsidiar com elementos básicos a elaboração de políticas promovendo a qualidade da educação no Brasil. Assim, entre os objetivos desse sistema estavam: a construção do conhecimento pelo/a educando/a, favorecendo a capacidade de pensar historicamente, tendo uma percepção crítica e transformadora sobre as situações e os estudos históricos. Também foi necessário discutir conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, para a habilidade de compreensão do tempo histórico. O ensino de História também objetivava contribuir para a compreensão dos processos da História, por meio de análise comparada das semelhanças e diferenças, sendo, nos diferentes tempos históricos, as mudanças e permanências, dentre outros temas. Durante muitos anos de aplicação o Saeb avaliou somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, mudanças em relação às áreas do conhecimento entraram em vigor, com sua aplicação a partir de 2019.

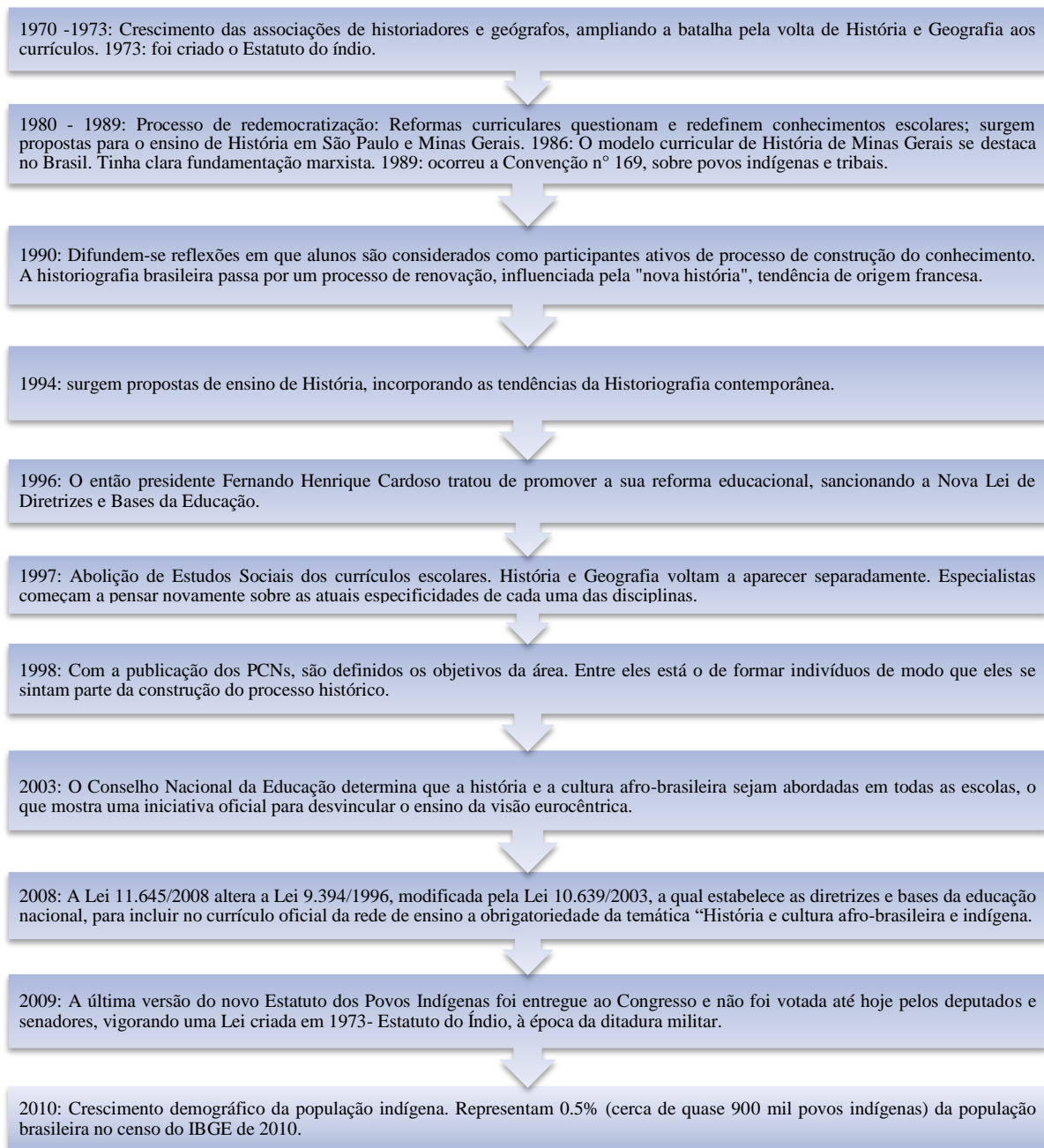
No referido ano, foram avaliadas também as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, de acordo com as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O olhar para a BNCC direciona-se, sobretudo, para o tratamento da temática indígena no componente curricular História no Ensino Médio. Justifica-se esse interesse pela vigência da Lei 11.645/08 que alterou o Artigo 26- A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tornando “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” ao longo do processo de escolarização de nível básico. Mesmo não pretendendo responder agora, cabe perguntar como a cultura indígena aparece neste documento que pretende se tornar uma base de orientação curricular em todo o país, tendo em perspectiva a diversidade existente no Brasil?

Considerando estas questões em sua historicidade, observe o gráfico nº 03.

---

<sup>17</sup>Trata-se de um conjunto de avaliações externas realizadas em larga escala, permitindo que o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) possa diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira e os fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Realizado desde 1990, passou por várias modificações, configurando-se um novo formato em 2019. A avaliação contemplou também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Estados e municípios podem oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências coletadas a partir das amostras realizadas com seus estudantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em 30 de março de 2020.

*Gráfico 03 - Linha do tempo da história do ensino de história e a temática indígena.*



**Fontes:** ALENCAR (2014/2015); BITTENCOURT (2018); NADAI (set. 92/ago. 93).<sup>18</sup>  
(Produção da autora com base nessas leituras).

A cronologia acima faz referência às transformações significativa desde o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, ampliando a mobilização pela volta de História e Geografia aos currículos escolares a partir da década de 1970, à articulação com a temática

<sup>18</sup> Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35348/evolucao-historica-dos-direitos-indigenas..> Consulta em abril/maio de 2019.

indígena e a mobilização desses agentes históricos protagonizando e exigindo o reconhecimento dos direitos à vida, à terra, à memória, à cidadania, à cultura e a história.

Como se sabe, as mobilizações de povos indígenas e de educadores foram extremamente relevantes para as mudanças na Educação no Brasil no final do século XX e início do século XXI. No ensino de História a organização de novas propostas curriculares nos âmbitos federal, estadual e municipal, constitui um exemplo dessas mudanças, Ou seja, os anos 1980 foram marcados por discussões e propostas na reconfiguração do ensino de História, cujo intento era romper com a concepção de ensino e História que vigorava até então, como assinala Fonseca:

No amplo debate ocorrido no início dos anos 1980, no interior das lutas pela democratização do país- greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores- ocorreram os processos de reformulação curricular na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo- se ao sul do país nas redes de ensino das redes públicas e privadas dos grandes e médios municípios, nas experiências de escolas de educação básica, ligadas às universidades, nos organismos de gestão da educação dos entes federados, foram desenhados outros caminhos no ensino de História. Foi um tempo de intensa mobilização dos movimentos sociais, em busca da liberdade de expressão, em prol da democracia, visando assegurar direitos sociais e políticos na nova Constituição, que estava sendo desenhada pela Assembleia Nacional Constituinte, depois de anos de ditadura. (p. 92).

A História Social estimulou reflexões que contribuíram para a renovação do campo da História. A pesquisa e o ensino de História incorporaram nas práticas escolares outros sujeitos sociais, temas e abordagens. São Paulo, por exemplo, teve como principal aporte a História Social e através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação, construiu na época uma proposta curricular para ser discutida com os docentes. Organizou pioneiramente conteúdos históricos cuja temática do trabalho perpassava o ensino das diversas séries do antigo 1º grau - 1ª a 8ª séries. Essa proposta desconstruía a ideia do aluno passivo e um professor reprodutor de conhecimentos. Os aportes teóricos da História Social propiciaram repensar o ensino de História e a prática em sala de aula. Nessa perspectiva os acontecimentos históricos são vistos como um processo de construção coletiva compostos por diversos sujeitos sociais que antes foram silenciados nos currículos e livros didáticos. É o caso dos índios, negros, mulheres, idosos, crianças dentre outros. Novas temáticas são objetos do conhecimento como o modo de vida das populações, valorizando diversidades étnico-culturais, formas de moradia, hábitos e costumes, as manifestações e crenças religiosas.

No final dos 1970 do século XX, surgiram novos atores sociais na cena política, os movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e à etnia, tornaram- se os

protagonizadores reivindicando uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais está o movimento indígena reivindicando do governo a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura através das mobilizações em todo o país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial. Compreendemos que é de fundamental importância a inclusão do ensino de história indígena no currículo da Educação Básica e a instituição escolar tem papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, pois se constitui como partícipe na formulação de atitudes e valores essenciais à construção da cidadania de nossos/as educandos/as.

Em relação à historiografia, parte dos historiadores no século XX reconheceu a importância dos povos originários no contexto da colonização lusa na América, mas ainda prevaleceram as versões que destacaram as ações dos portugueses e europeus e os indígenas como vítimas, derrotados ou resistentes à ordem da colônia, como chama atenção Antonia Terra:

Desde os anos 1980, diversos historiadores têm dialogado com antropólogos, ampliando a bagagem conceitual, o que contribuiu para novos estudos sobre a história indígena. Conceitos como o de cultura e de diversidade cultural passaram a ser mais contemplados nos estudos históricos, a diversidade de sujeitos passou a ser referência para o protagonismo e os procedimentos metodológicos foram aprofundados para estudos de diferentes fontes documentais. E mais: os documentos já conhecidos foram lidos novamente, considerando outras questões e conceitos. (TERRA, 2014)<sup>19</sup>

De acordo com Antonia Terra (2014) o confronto entre indígenas e colonos na década de 1970, politizou os povos indígenas, intensificando as mobilizações por direito às terras, às línguas e aos costumes. Naquele momento se sonhava com a implantação da sociedade democrática no Brasil na década de 1980<sup>20</sup>. Com a Constituição de 1988, os povos indígenas lutaram para assegurar por lei o direito à diversidade étnica e o direito de manter os territórios. Mas, os valores de inferioridade disseminados ao longo de cinco séculos continuaram arraigados no imaginário da população brasileira, devido ao desconhecimento sobre as particularidades socioculturais dos povos indígenas. “Conhecer melhor quem são os indígenas, como vivem e no que acreditam, quais foram e são suas lutas, possibilita aproximações importantes e necessárias para a conquista do respeito e valorização das

---

<sup>19</sup> TERRA, Antonia. Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/572/uma-nova-otica-sobre-a-historia-indigena-no-ensino-de-historia>.

Publicado em Nova Escola, Edição 269, 01 de Fevereiro | 2014. Acesso em 03 de maio de 2019.

<sup>20</sup> A participação de líderes indígenas na cena política nacional ainda hoje é minoritária. Apesar disso, foi possível que as organizações indígenas elessem um Deputado Federal, o indígena Juruna do povo Xavante, e fortalecesse as alianças, que pudessem lutar pela garantia de direitos na Constituição de 1988.

diferenças de costumes entre os povos.” (TERRA, 2014). E em relação a isso, Souza (2012) reiterou que:

A questão das origens do Brasil não pode, portanto, ser entendida apenas pelos critérios do imediatismo mercantilista, herdado dos colonizadores europeus, nem deve se limitar a mera afirmação dos valores pretensiosos e etnocêntricos dos missionários religiosos; [...]. A compreensão sobre nossa identidade nacional precisa mergulhar na profundidade cronológica da ocupação humana, neste continente, para resgatar aspectos marcantes que herdamos das tradições culturais originárias. (SOUZA, 2012, p. 23-24).

No que respeita a história narrada nos livros didáticos, a história dos povos indígenas sempre esteve atrelada à história do contato com o europeu, associando-o à antropofagia, à guerra, à condição de selvagem e à ideia de um ser tecnologicamente inferior e que, por isso, devia ser civilizado. E na atualidade os indígenas foram apresentados como pertencentes a povos dizimados, vitimizados pela história, que vivem em florestas, em representação idílica de Natureza isolada. Além disso, tem sido vistos como integrantes de povos considerados desaparecidos, em virtude de uma perspectiva que entende as mudanças nos costumes indígenas como assimilação, ou seja, perda da cultura original e da identidade ancestral (TERRA, 2014).

A concepção sobre os povos indígenas bem como o lugar que eles ocupam na nossa história e no ensino de história, precisam ser identificados, discutidos e desconstruídos a começar pelos nossos cursos de História (JESUS, 2016). Nesse sentido, é importante perguntar qual o papel das políticas públicas na efetivação dessas mudanças?

### *1.3 Políticas públicas, instrumentos legais e a inclusão da história indígena no ensino formal*

As mobilizações por direitos indígenas eclodiram no Brasil na década de 1970 e foram consequências das políticas nacionais de interiorização nas décadas anteriores. Nos anos 1940, durante o Estado Novo, Getúlio Vargas (1882-1954) promoveu a Expedição Roncador-Xingu 1; depois, ocorreu a construção de Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976); e, nos anos de 1960/70, ao longo da ditadura militar, houve a política de expansão da fronteira agrícola, envolvendo o deslocamento de agricultores da Região Sul para ocupação do Centro-Oeste e da Amazônia. Nesse último período, a política econômica priorizou a industrialização do Sudeste, com a criação de fábricas de tratores, carros e caminhões, associada à construção de estradas, hidrelétricas e agrovilas no Mato Grosso, em Rondônia, em Roraima e na Amazônia, em um processo agressivo de expulsão dos povos indígenas de



suas terras, junto com a mortalidade por doenças disseminadas por grileiros, garimpeiros, agricultores e pecuaristas. (TERRA, 2014).

Os povos indígenas contaram com o apoio do Cimi (Conselho Indigenista Missionário), vinculado à Igreja católica Romana, e dos antropólogos ligados às universidades que defenderam a importância de respeitar as expressões socioculturais dos povos indígenas. Havia ainda a oposição da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que nesse contexto dos anos 1970, teve como política a integração dos indígenas à sociedade nacional, uma espécie de continuidade da política portuguesa do século XVI, da política do Império do século XIX e da política republicana ao longo do século XX. À época da ditadura civil militar (1973) foi criado o Estatuto do Índio.

Entretanto é importante lembrar que além dos fatores internos, também foi importante nesse cenário de mobilizações, os regulamentos e orientações das políticas internacionais, dentre os quais podemos destacar:

- A Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 143 de 25 de julho de 2002;
- A Declaração das Organizações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007);
- A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2006, e promulgada no país pelo Decreto-Lei nº 6.177, de 1º de agosto de 2007;
- A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006.

Em suma, os documentos e ordenamentos em questão apresentam uma série de diretrizes para que os Estados Nacionais pudessem assegurar os “direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, costumes, tradições e suas instituições” (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2012, p. 16). Outro exemplo foi a recomendação da Convenção da Diversidade das Expressões Culturais a qual exigia que os Estados adotassem medidas para proteger e promover a diversidade cultural, considerando a estratégica para o desenvolvimento sustentável nacional e internacional. Desse modo, a Constituição de 1988 e os marcos legais estabelecidos pelos organismos internacionais instauraram as bases para implementação de políticas públicas socioculturalmente adequadas

que objetivam a efetivação dos direitos diferenciados dos povos indígenas. Portanto, como ainda reitera essa Convenção, as culturas indígenas surgiram como um tema transversal estratégico de políticas nos diversos campos que conformam a administração pública:

Meio ambiente e desenvolvimento sustentável, educação, saúde e cultura, entre outros. Dois casos exemplares de políticas públicas criadas para atender as especificidades dos povos indígenas são contemplados pelos setores da saúde e da educação. Por meio da Portaria nº 254, de 31 de janeiro 2002, o Ministério da Saúde aprova a Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena (PNASI), que visa compatibilizar a Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990) com a Constituição Federal. O principal objetivo desta política é garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral e diferenciada à saúde, considerando a diversidade sociocultural destes povos, bem como a eficácia de suas medicinas tradicionais e o direito às suas culturas. Para tanto, foi criado, no âmbito do Sistema Único de Saúde, o Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas que institui os Distritos Sanitários Especiais Indígenas como forma de organização de serviços em espaços etnoculturais delimitados. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002; 13 apud BRASIL, 2012, p. 16).

No âmbito da educação, a Constituição de 1988 garante que os povos indígenas tenham direito ao acesso à educação formal diferenciada, ensino bilíngue – português e línguas indígenas – e a utilização de processos próprios de aprendizagem, cuja materialização se deu com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de história e cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino nacional e do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e a sua organização nos territórios etnoeducacionais, regulamentando o direito constitucionalmente garantido.

Nesse cenário é importante também destacar as recomendações do Fórum Cultural Mundial (FCM) – realizado em julho de 2004 na cidade de São Paulo – ao Ministério da Cultura. Tais recomendações apontaram para a necessidade de criação de uma política de cultura que valorizasse o diálogo intercultural e o respeito às diferenças, contemplando os anseios e as singularidades dos povos indígenas. Para isso o Ministério da Cultura deveria elaborar e implantar uma política cultural indígena em parceria com os povos indígenas. Além de ajudar material e politicamente as iniciativas concretas oriundas das comunidades indígenas, o ministério deveria aceitar o permanente compromisso para a valorização destas culturas e dos esforços destas coletividades no sentido de sua atualização e divulgação para as novas gerações. (CARTA INDÍGENA FCM, 2004 apud BRASIL, 2012, p. 17) <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Desde 2009, tramita na Câmara dos Deputados Federais o Projeto de Lei (PL) nº 2057, que cria o “Estatuto dos Povos Indígenas” e revoga o Estatuto do Índio vigente, o qual determinava que conforme o grau de integração o grupo indígena tinha mais ou menos direitos. De acordo com o artigo 2º, referente à responsabilidade dos órgãos públicos quanto às populações indígenas, no inciso II está especificado que o Estado

Em relação à Lei nº 11.645/2008, esta determinou que todas as escolas da Educação básica pública e privada, devem ensinar conteúdos referentes à História e culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas no Brasil, independente de contato com os referidos grupos étnicos. (SILVA, 2016). Nesse sentido, é perceptível como a educação formal é provocada em formular ações que possam dar conta da presença contemporânea dos povos indígenas na nossa sociedade (SILVA, 2016), tão marcada historicamente pelos deslocamentos indígenas para as cidades devido às migrações forçadas causadas pelos conflitos, perseguições e expulsões de suas terras; buscas por melhores condições de vida, às vezes por períodos de longas estiagens ou secas prolongadas. Todos esses processos são responsáveis pelo êxodo dos moradores no campo para as áreas mais urbanizadas (SILVA, 2018). Também é importante citar que Silva (2016) refletiu sobre algumas dificuldades com as quais as crianças e jovens indígenas se deparam ao irem estudar nas escolas urbanas como “a imposição da cultura ocidental, o distanciamento dos saberes tradicionais, as situações de preconceito étnicos- raciais, a negação da alteridade etc.” (SILVA, 2016, p. 58).

Para entender a importância da Lei nº 11.645/2008, é preciso contextualizá-la. A referida Lei se insere nos marcos legais, no que diz respeito à inclusão no contexto escolar não indígena do direito ao reconhecimento das diversidades socioculturais desses povos no Brasil. O ponto inicial está na coibição de manifestações racistas que foram fomentadas por regimes totalitários durante a Segunda Guerra Mundial. Essa preocupação dos países ocidentais visava evitar catástrofes semelhantes, ocorrendo grandes conferências mundiais que produziram documentos importantes de combate ao racismo como, por exemplo, a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*<sup>22</sup> que responsabilizou o Estado, por meio da Educação, investir em práticas dessa natureza. Silva (2016, p. 63) citou o Artigo 5 do referido documento:

[...] Os Estados, em conformidade com os seus princípios e procedimentos constitucionais, bem como todas as outras autoridades competentes e todo o pessoal docente, têm a responsabilidade de garantir que os recursos educativos de todos os países são utilizados no combate ao racismo, nomeadamente assegurando que os programas de estudo e os manuais escolares incluem considerações científicas e

---

deverá prestar assistência aos povos indígenas e às populações indígenas ainda não integradas à comunhão nacional. Não foi votada até o momento pelos deputados e senadores. (PIMENTEL, 2012). A proposta do novo Estatuto dos Povos Indígenas é resultado da atuação da Comissão Nacional de Política Indigenista, criada pelo Decreto nº 22, de março de 2006, a partir de sua atribuição de revisão legislativa e acompanhamento da atividade parlamentar dos assuntos afeitos à temática indígena.

<sup>22</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRaca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf). Acesso em 02 de maio de 2019.

éticas a respeito da unidade e diversidade humanas e que não são feitas quaisquer distinções perversas relativamente a nenhum povo; garantindo a formação dos professores a fim de realizar estes objetivos; colocando os recursos do sistema de ensino à disposição de todas as pessoas sem restrição nem discriminação com base na raça; e adotando as medidas adequadas para remediar as limitações que afetam determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao respectivo nível de educação e de vida e, em particular, para evitar que elas se transmitam às crianças. (UNESCO, 1978, Art. 5).

Como chama atenção Silva (2016), está nas mãos do mundo Ocidental a preocupação com a educação para as relações étnico-raciais. Percebe-se também a força que impulsionou os movimentos sociais, com os sujeitos mobilizando-se para reivindicar o reconhecimento das diversidades étnico-raciais.

A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1989) em Genebra, reviu a Convenção nº 107. A Convenção nº 169 constituiu o primeiro instrumento internacional tratando especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais. Segundo Silva (2016) este documento discutiu as imagens e discursos impressos nos subsídios didáticos, inteirando a preocupação com a Educação das crianças.

Em 2003, O Conselho Nacional da Educação determinou que a história e a cultura afro-brasileira fossem abordadas em todas as escolas, evidenciando uma iniciativa para desvincular o ensino da visão eurocêntrica. Em 2008 a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.

Os documentos internacionais mencionados e a Constituição Federal (1988) influenciaram na elaboração de outros documentos nacionais na área da Educação formal, expressando a preocupação com a diversidade sociocultural no Brasil. A Lei nº 9.394/96 que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também reconheceu a necessidade de acrescentar no currículo conteúdos diversificados, atendendo as diferenças regionais bem como a diversidade étnico-racial como característica da população brasileira referidos nos Artigo 26 e no Parágrafo 4 da LDBEN em 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram o resultado das demandas da referida Lei trazendo dentre os fascículos o volume 10 que tratou da Pluralidade Cultural e Orientação

Sexual.<sup>23</sup> De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental entre as questões sobre a pluralidade cultural os alunos seriam capazes de: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;” (BRASIL, 1997, p. 6).

Nesse sentido a legislação educacional tem proposto para as escolas outras posturas em relação às práticas educativas frente às questões referentes à diversidade étnico-raciais, posto que diversos sujeitos e suas práticas históricas fomentaram o preconceito e discriminação racial no Brasil. Portanto, os documentos e debates na atualidade são relevantes para a promoção de “processos de interculturalidades na Educação” e favorecendo a ideia de uma “Educação diferenciada em especial nas regiões onde os povos indígenas mantêm permanente contato com a sociedade não indígena” como chama atenção SILVA (2016, p. 66). A Escola, infelizmente, continua ignorando essa realidade apesar dos esforços da legislação educacional como indicou alguns estudos realizados na academia entre eles: Candau (2006, 2008, 2009, e 2011), Fleuri (2003) e Araújo (2013). E nessa perspectiva, os povos indígenas continuam mobilizando-se para “terem uma Educação Escolar diferenciada que inclua, respeite e valorize seus saberes tradicionais”, além de continuar “mantendo um diálogo com outros saberes necessários às relações de contato com a sociedade em geral” (SILVA, 2016).

As indagações e as revisões da literatura acadêmica sobre os povos indígenas, sua história e culturas abriram possibilidades para a continuidade das pesquisas nesse campo, tornando-se cada vez mais férteis e desafiadoras. Não basta apenas a retórica da Lei. É de suma importância questionar e mudar as práticas pedagógicas, os subsídios didáticos e a ótica da sociedade em relação à percepção de sua diversidade sociocultural. É preciso enfrentar o desafio de praticar essas mudanças no cotidiano e na cultura escolar. Isso é possível articulando uma prática pedagógica questionadora acerca das representações sociais, e, sobretudo a desconstrução da colonialidade do saber e do poder. Os diferentes contextos em que se situam a prática docente possibilitam refletir sobre o fazer pedagógico dos agentes

---

<sup>23</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2019.

históricos, sendo a contínua formação docente sempre um ponto fulcral articulado às inovações didático- pedagógicas.

No que se refere essa problemática no contexto da escrita escolar da história, em particular no tocante a produção dos livros didáticos, dentre as questões e preocupações de muitos/as professores/as estão as representações sociais acerca dos povos indígenas nesses materiais. Como tem sido encarada essa questão no plano das políticas públicas?

Acerca das representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história e as documentações oficiais governamentais elaboradas para regulamentar e implementar a referida Lei, pude constatar que tratam sobre o uso das fontes iconográficas como recurso didático associado a uma abordagem teórico-metodológica no Ensino de História a qual deve reconhecer a importância histórica, social e cultural dos povos indígenas nos livros didáticos. Assim, de acordo com Brasil (2012, p. 15) *apud* Rocha<sup>24</sup>:

É assim que, fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita. É significativo, neste sentido, o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre os índios, produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus. (ROCHA, 1984, p. 29).

Nesse sentido, interessou-me pensar acerca dessa problemática no contexto das políticas de avaliação pedagógica dos livros didáticos, começando pelas exigências do Parecer nº 14/2015, voltado para o ensino da temática de história e culturas indígenas. De acordo com o referido parecer persistem problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, como critério de avaliação, pois:

[...] o MEC orienta para que os livros didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem. (BRASIL, 2015, p. 6)

É importante pensar acerca do uso das imagens sobre os indígenas nos livros didáticos de história no Brasil e a relação com a escrita escolar de base nesse material, de acordo com os critérios de avaliação que as obras didáticas devem seguir para obter a aprovação no

---

<sup>24</sup> ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. "Um índio didático: nota para o estudo de representações". In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et alii. Testemunha ocular - textos de Antropologia Social do cotidiano. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PNLD. Afirma-se para o componente curricular de História quanto aos seus critérios de eliminação específicos, será observado se a obra:

1. Apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local; (EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD DE 2018, p. 47).

O livro didático, não é mais do que uma ferramenta de apoio ao professor e aprendizagem dos estudantes. O livro didático é também um documento histórico (BITTENCOURT, 2004) e produto da Indústria Cultural (MEDRANO & VALENTIM, 2001), portanto, sempre terá suas limitações, não podendo ser julgado e sentenciado totalmente.

Quais foram as mudanças em relação às representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história? Como são tratados os povos indígenas nesses subsídios pós-Lei?

## **Capítulo 2- A LEGISLAÇÃO E A ESCRITA ESCOLAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

O objetivo deste capítulo foi analisar as representações na escrita escolar e nas iconográficas sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história do ensino Médio. Foram analisadas e discutidas as documentações governamentais elaboradas para regulamentar a implementação da referida Lei. E nesse sentido, Analisei como a história sobre os povos indígenas foi inserida nesses subsídios didáticos pós-Lei n° 11.645/2008.

Os livros didáticos de história selecionados foram aprovados de acordo com as exigências dos Editais de convocação do PNLD de 2015 e 2018 e suas análises foram apresentadas nos respectivos Guias. Discuti acerca do uso das imagens sobre os indígenas nos livros didáticos de história no Brasil e a escrita escolar com base nesse material.

A seguir discuto as documentações oficiais governamentais como o Documento técnico consolidado- estudos para regulamentar a lei n° 11.645/2008, publicado no ano de 2012 e o Parecer n° 14/2015, homologado em 2016 tratando sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e da Cultura dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n° 11.645/2008. Ambas foram selecionadas para complementar a leitura crítica dos critérios de avaliação das coleções aprovadas pelos PNLD 2015 e 2018 e divulgadas nos guias de livros didáticos aprovados. Quais as reflexões que esses documentos provocaram sobre a efetivação e a implementação da referida Lei?



## *2.1 Os documentos governamentais, As ações normativas sobre as exigências da Lei nº 11.645/2008 e os critérios de avaliação do PNLD (2015/2018)*

Inicialmente procedi na leitura e interpretação do Documento Técnico Consolidado e as proposições deste documento. o qual apresentou um estudo para a formulação de ações, orientações e programas do Ministério da Educação (MEC), em especial para os livros didáticos de história. Em seguida fiz um contraponto com os Editais dos PNLD de 2015 e 2018. Expliquei também o que foi o referido documento e seus objetivos para compreender as razões de sua elaboração e as normativas que foram implementadas, como o Parecer nº 14/2015, que também complementou a análise nesta pesquisa.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é responsável por orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para a política educacional brasileira, através da Câmara de Educação Básica e com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No caso da questão indígena nas escolas não indígenas, foi contratada uma consultoria para realizar um relatório analítico sobre o estudo da temática história e cultura dos povos indígenas na educação básica. Esse relatório, a partir dessa consultoria, se constituiu uma forma de orientar a produção dos subsídios didáticos, bem como regulamentar a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nos sistemas de ensino, “fornecendo orientações para a adequada inserção da temática dos povos indígenas, de sua história e cultura no currículo da educação básica.” (BRASIL, 2012, p. 4).

O documento se propôs ser um “Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Logo após esta designação está o subtítulo Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645/2008. E depois, segue a descrição do documento, cuja consultoria foi de Luís Donisete Benzi Grupioni, conforme texto:

Realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para a política educacional brasileira. (BRASIL, 2012, p. 2).

O Documento Técnico Consolidado está subdividido em documentos técnicos “A”, “B” e “C”. O Documento “A”, com o qual dialogamos em nossa pesquisa, realizou “estudos analíticos do atual cenário das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, voltadas para a temática do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de educação básica, bem como das ações e programas do MEC sobre esta temática.” (BRASIL, 2012, p. 2).

O documento técnico “B” realizou um “estudo analítico e sistematização de experiências inovadoras da temática da história e da cultura dos povos indígenas bem como de documentos e estudos relativos ao tema.” E o documento técnico “C” que fez “estudos antropológicos e pedagógicos sistematizados para a incorporação da temática da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, de modo a subsidiar a CEB (Câmara de Educação Básica) na preparação de diretrizes curriculares para essa temática.” (BRASIL, 2012, p. 2).<sup>25</sup>

O documento técnico “A”, o primeiro desta consultoria seguiu as orientações do TOR<sup>26</sup> e como já fora explicitado apresenta um estudo analítico do atual cenário das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, relativas ao estudo da temática da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de educação básica e as ações e programas do MEC sobre a mesma.<sup>27</sup> Conforme foi apresentado no relatório, em versão preliminar, apontaram-se algumas questões básicas relacionadas ao tratamento que as escolas brasileiras e especialmente os livros didáticos deram a esta temática, e foram propostas algumas estratégias que poderiam ser adotadas para a superação do quadro de preconceito e desinformação.

No documento técnico “A”, destacou-se que não houve a previsão de realização de trabalho de campo no âmbito deste trabalho de consultoria e as informações contidas e analisadas dizem respeito tão somente ao levantamento bibliográfico e de conhecimento do consultor. De acordo Luís Grupioni (BRASIL, 2012, p. 6) “[...] o TOR não estabelece pesquisa de campo nas unidades da federação, ficando o presente levantamento restrito a contatos telefônicos, e-mails e pesquisa bibliográfica...”. Assim existiram dificuldades para

---

<sup>25</sup> Os documentos técnicos “B” e “C”, apesar de sua importância, não foram inseridos em nossa pesquisa, pois nosso objetivo visou analisar de representações iconográficas sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história do Ensino Médio. A análise das experiências inovadoras sobre esta temática e a discussão sobre o currículo escolar, relacionado às mudanças através das diretrizes a serem implementadas sobre a história e cultura indígena, extrapola nosso objeto e demandaria mais tempo para sua realização.

<sup>26</sup> 1. O Termo de Referência é usualmente chamado de TOR (Term of Reference). 2. Termo de Referência é um conjunto de informações e prescrições estabelecidas preliminarmente pelo Órgão Executor (contratante) com vistas a definir e caracterizar as diretrizes, o programa e a metodologia relativa a um determinado trabalho ou serviço a ser contratado. 3. É a descrição de serviços necessários para execução das ações previstas nos Planos de Ação e de Investimentos e replicados nos Planos de Aquisições. 4. É o documento utilizado para a análise pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), das ações propostas para serem contratadas pelos executores do Projeto, ao qual será concedida ou não a “não objeção”. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/PROFISCO/38PROFISCOROPAnexoXXXVIIIModelosTdR.doc>. Acesso em 12 de julho de 2020.

<sup>27</sup>As informações detalhadas no referido documento foram obtidas por meio de contatos realizados diretamente pelo consultor e pelo CNE com as Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, de levantamentos de informações junto ao Ministério da Educação e a Fundação Nacional do Índio. As respostas obtidas até aquele momento foram insuficientes para uma análise das iniciativas dos sistemas de ensino e do governo federal para a implementação da lei.

reunir informações significativas que dessem maiores subsídios para um estudo analítico do cenário de implementação da lei.

Contudo, o referido documento apresentou tópicos relevantes sobre a temática indígena, entre eles: Reconhecimento do problema; Avanços a partir das principais críticas aos livros didáticos e à imagem dos povos indígenas na sala de aula; Respeito à pluralidade cultural; Ações e programas do MEC sobre a temática indígena; Iniciativas do órgão indigenista federal; Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais – 1ª levantamento; Iniciativas dos Sistemas de Ensino Estaduais – 2ª levantamento; Experiências inovadoras: alguns destaques; Sistemas de Ensino Estaduais; Iniciativas de regulamentação da Lei 11.645 e Formulação de diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (Índice do Documento técnico “A”, p. 3).

De acordo com o escopo da minha pesquisa, os tópicos mais relevantes foram os que abordaram o Reconhecimento do problema, Os avanços a partir das principais críticas aos livros didáticos e à imagem dos indígenas na sala de aula, As ações e programas do MEC e a Formulação de diretrizes pelo CNE sobre a temática indígena, pois complementam a discussão que fiz sobre a Lei nº 11.645/2008 e as representações sociais sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de História no Ensino Médio, sobretudo quando confrontados com os Editais de convocação do PNL D e os Guias de livros didáticos aprovados em 2015 e 2018, objeto desse estudo.

O Documento técnico “A” afirmou que houve poucos avanços em relação à imagem sobre os povos indígenas, que se tinha ultrapassado a imagem caricatural dos índios nus, vivendo harmoniosamente com a natureza, cultuando a Tupã e Jaci ou pescando e caçando com arcos e flechas. (BRASIL, 2012, p. 10). De acordo com o documento, a conclusão foi que isso se devia “a falta de informação sobre esses povos, seja em termos do processo histórico, em que predominaram políticas adversas contra eles, seja em termos contemporâneos.” (BRASIL, 2012, p. 10).

Na atual sociedade brasileira, ainda permanecem arraigados desconhecimentos, ignorância e preconceito em relação aos povos indígenas. É preciso que nos mobilizemos para que o Estado e a sociedade tratem com respeito os povos indígenas, reconhecidos como coletividades conscientes e capazes de decidirem seu futuro.

No referido documento foi reconhecido que a aceitação da diferença estava relacionada ao “pouco e fragmentado conhecimento sobre a diversidade étnica existente no Brasil. Para além do ambiente universitário e do ainda pequeno campo de ação das

organizações da sociedade civil que atuam junto a alguns povos indígenas...” (BRASIL, 2012, p. 10). No referido documento afirmou-se também que o conhecimento sobre a diversidade sociocultural das populações indígenas estava restrito a grupos especializados, difusão restrita e de difícil acesso. Especificamente em relação á escrita didática. De acordo com os consultores do referido documento, ao analisar a imagem dos povos indígenas nos livros didáticos, historiadores, antropólogos e pedagogos apontaram um quadro de preconceito e desinformação acerca desta temática. As incoerências apontadas por eles foram:

1) índios e negros são quase sempre enfocados no passado e de forma secundária: o índio aparece em função do colonizador; 2) a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia; 3) os livros didáticos ignoram o processo histórico que teve curso no continente; 4) os povos indígenas são apresentados pela negação de traços culturais significativos (falta de escrita, falta de governo; falta de tecnologia para lidar com metais, etc.); 5) omissão, redução e simplificação do papel indígena na história; 6) operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; 7) generalizam traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas; 8) trabalham com a dicotomia índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta. (BRASIL, 2012, p. 10).

Apesar dos avanços, percebi que essas falhas apontadas pelos pesquisadores, ainda permanecem nos livros didáticos de História, contribuindo para a continuidade da desinformação, da intolerância e do desrespeito à diversidade cultural dos povos originários. Em sala de aula, onde o livro didático é a ferramenta básica de professores e alunos, é desafiador a desconstrução desses paradigmas de silenciamento que tentam invisibilizar a história dos povos indígenas no Brasil e no continente americano. Daí a necessidade dos professores atualizarem suas práticas de ensino com estratégias voltadas para uma aprendizagem que promova o conhecimento dos alunos/as através de outros subsídios didáticos como projetos de aulas de campo com vivências, pesquisas orientadas na internet, leitura de romances, exibição de filmes, etc. que abordem a temática da história e da cultura indígena, e não apenas o livro didático, mais acessível aos discentes na sua vida escolar, conforme texto:

Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar aos dias atuais. (BRASIL, 2012, p. 11- 12).<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Ver TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**- Subsídios para professores de 1º e 2º graus, São Paulo: Brasiliense, 1987.

Atualmente, a escola precisa mudar sua forma de lidar com a diversidade, especialmente a dos povos indígenas; e o livro didático também deve passar por esse processo de transformação. Ao reconhecer o problema, o Documento técnico “A” por meio da consultoria, concluiu que “embora não ainda neste relatório, pretende-se inventariar as iniciativas das principais editoras do país no sentido de colocar no mercado produtos que contribuam para o cumprimento da lei, como no caso dos livros didáticos...” (BRASIL, 2012, p. 12). A mesma atenção deve-se ter para com a formação dos professores e com a produção de outros subsídios didáticos- materiais paradidáticos- que facilitem o trabalho com a temática indígena na sala de aula, contribuindo para o cumprimento da lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, a relação deste relatório, elaborado a partir dessa consultoria nos possibilitou confrontar os Editais de convocação do PNLD, quando foram determinados os critérios de avaliação para a seleção das obras didáticas e sua aprovação.

Os Editais de convocação de 2015 e 2018 do PNLD apresentaram como critérios de avaliação das obras didáticas destinadas ao ensino médio, os seguintes:

**2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio.**

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

(1) Constituição da República Federativa do Brasil.

(2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007:

Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira””.

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

Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5 ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdos que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no Ensino fundamental”. (EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD 2015, p. 40).<sup>29</sup>

Nos Princípios e critérios de avaliação para área de Ciências Humanas, a disciplina de História e as demais como Filosofia, Geografia e Sociologia devem garantir aos/às estudantes “a compreensão dos fenômenos sociais e dos grandes temas emergentes da sociedade.”

---

<sup>29</sup> Ver texto correspondente no Edital de convocação do PNLD 2018, p. 33.

(PNLD 2015, p. 50). Tendo cada uma a sua especificidade, como também critérios de eliminação específicos para cada componente curricular, que foram:

**3.2.3 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História.**

Para o componente curricular História será observado se a obra: (...); está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a qualidade da abordagem histórica, a noção de sujeito e/ou que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza; (...); desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; (...). (PNLD 2015, p. 55).

Observei, de acordo com os critérios acima referidos, que estereótipos, caricaturas e outros aspectos comprometedores da qualidade da abordagem histórica induzem à formação de preconceitos. Da mesma forma, de acordo com o PNLD 2015, os livros didáticos de História aprovados devem desenvolver abordagens qualificadas sobre a história e cultura dos povos indígenas. E foi a partir desses critérios que confrontei as representações sociais sobre os povos indígenas nas iconografias nos livros didáticos de História do Ensino Médio, selecionados para esta pesquisa.

No Edital de convocação do PNLD para 2018 os critérios foram alterados na redação do texto:

Para a componente curricular História será observado se a obra: (...); está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas que comprometam a qualidade da abordagem histórica e a noção de sujeito histórico; (...); desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD 2018, p. 47).

Os critérios são semelhantes e dispostos nos Anexos III dos Editais de convocação do PNLD dos anos de 2015 e 2018; mas foram feitas algumas modificações que complementaram o texto no Edital de 2018. Em ambos está posto como obrigatoriedade o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio. Exemplo: O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/2011 apresentou os componentes curriculares definidos como obrigatórios pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e que, portanto devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo. Diz o texto no seu inciso IV: o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,

especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;<sup>30</sup> e no seu inciso V: o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.<sup>31</sup>

No tópico III do documento técnico “A” foram expostas as principais críticas aos livros didáticos e à imagem dos indígenas na sala de aula. Essas críticas serviram de “termômetro” avaliativo sobre a temática da história e da cultura indígena nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Os estudos que subsidiaram tais críticas datam do final das décadas de 80 e 90 do século passado, e mostraram que os discursos sobre os povos indígenas no livro didático passaram por algumas mudanças. Entretanto, muitas dessas críticas permanecem atuais e repercutem no imaginário nacional quando o assunto são os indígenas no país. “É em relação ao quadro de desinformação e preconceito que se produz a partir dos livros didáticos utilizados na escola, que a Lei 11.645 deve incidir.” (BRASIL, 2012, p. 13).

Alguns livros apresentaram posicionamentos contra o racismo e o preconceito, encorajando, nos/nas estudantes, posturas de "respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos.". Existem outros que ainda valorizam a nação em sua diversidade, e “a congruência de três raças-brancos, negros e índios na formação do povo brasileiro é sempre lembrada.” diz o documento (BRASIL, 2012, p. 13). Logo apareceu a primeira crítica direcionada ao livro didático que enfoca quase sempre os povos indígenas, africanos e afrodescendentes no passado e os indígenas sempre em função do colonizador. Raros livros mencionaram a origem dos povos indígenas no continente americano, diz o documento. (BRASIL, 2012).

A segunda crítica que identifiquei apontada no Documento técnico “A” voltou-se para o discurso acerca do progresso e marcada excessivamente por eventos da historiografia europeia. Em seguida, no referido documento abordou-se o conceito de descoberta da América. Desconsiderar a história do continente americano é omitir, reduzir e simplificar o processo histórico, sendo esta a terceira crítica sobre o livro didático de História, de acordo com o referido documento.

---

<sup>30</sup> Ver CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 24 de janeiro de 2012. (Pdf). p. 46- 47. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192). Acesso em 15 de julho de 2020.

<sup>31</sup> Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26- A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (anteriormente, a redação deste artigo era dada pela Lei nº 10.639/2003, a qual não incluía o grupo indígena).

Como as sociodiversidades indígenas são apresentadas no livro didático de História? O referido documento mostrou que os povos indígenas são caracterizados negativamente; povos sem escrita, sem governo, sem um deus (monoteísmo), sem tecnologias e nômades. Outra falha de simplificação é a descontextualização de uma fonte histórica sobre os povos indígenas, apresentando-os isoladamente, sem proporcionar aos/às estudantes instrumentos que os tornem capazes perceber e de analisar as informações. (BRASIL, 2012).

Em relação ao que foi dito no parágrafo anterior, o Documento técnico “A” exemplificou que quando uma iconografia sobre os povos indígenas é inserida em outra época, sem problematização, pode fomentar uma ideia de exotismo, e possibilita refletir sobre como alguns livros didáticos de História fizeram uso de informações produzidas acerca dos povos indígenas nos primeiros séculos da colonização.

Os estudos apresentados no Documento técnico “A” possibilitaram traçar levantamentos e aproximações, visando à regulamentação da Lei nº 11.645/2008. Posteriormente, se formulou o Parecer Nº 14/2015, homologado em 2016 como uma ação desses levantamentos e aproximações.<sup>32</sup>

Observei que o referido parecer não foi citado nos *Critérios de Avaliação* nos Editais de convocação dos PNLD 2015 e 2018, em cujos critérios de eliminação comuns a todas as áreas estão o *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio*. Os referidos Editais de convocação do PNLD foram lançados nos meses de janeiro/2013 e abril/2015, respectivamente, e as consultorias e estudos, analisados nesta pesquisa, estavam sendo realizados e o referido parecer não tinha sido homologado.<sup>33</sup>

Pude perceber a partir dos estudos evidenciados no Documento técnico que a Lei nº 11.645/2008 ainda encontrava-se diante de uma série de problemáticas a serem dissipadas para sua efetiva implementação nos subsídios didáticos, inclusive nos sistemas de ensino. Assim está expresso na primeira aproximação cujos itens para a pauta foram apresentados no documento técnico “A”:

Ao longo desta consultoria, será preciso estabelecer uma pauta mínima para a compreensão e a aceitação da diferença, que possa se traduzir em orientações que o

---

<sup>32</sup> Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43.

<sup>33</sup> Nos referidos editais, foram citadas, especialmente entre as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, os seguintes: “f. 2. Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004- Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD 2018, p. 33). E posteriores a estas normativas, foram citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010.



Conselho Nacional de Educação apresente aos sistemas de ensino do país, para que haja uma correta compreensão da temática da história e da cultura indígena nos currículos das escolas brasileiras, tal como estabelece a Lei 11.645. Aqui, é possível já adiantar, em termos exploratórios, alguns itens para essa pauta:

- Reconhecer que os índios têm direitos originários sobre suas terras;
  - Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo;
  - Reconhecer as políticas contrárias e adversa aos índios em 5 séculos de relacionamento;
  - Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988 (respeito a diferença);
  - Reconhecer que os índios são muitos e variados (234 povos, 180 línguas);
  - Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo (oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza...), contextualizando especificidades culturais;
  - Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, culinária brasileira;
  - Reconhecer que os índios não estão acabando e que têm futuro como cidadãos deste país;
- (BRASIL, 2012, p. 62- 63).

O tópico IX do Documento técnico “A” abordou a formulação de diretrizes pelo CNE. As aproximações explicitadas anteriormente pelo referido documento tiveram como resultado preliminar uma proposta de Diretrizes Operacionais para o Ensino da Temática da História e da Cultura Indígena, constituindo-se posteriormente na Resolução Nº 14/2015 e depois como Parecer do CEB/CNE Nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 e homologado em 18 de abril de 2016, simbolicamente, um dia antes da “data oficial comemorativa do índio no Brasil”. Como nos apresentou Silva (2017, p. 97):

Em 18/04/2016 o Diário Oficial da União, publicou como Despacho do Ministro da Educação o Parecer nº 14/2015. Apresentado pela Conselheira e Relatora, indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, o Parecer fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE em 11/11/2015. Na introdução do citado Parecer lemos que mesmo resultou de várias provocações ao CNE sobre a efetivação da Lei nº 11.645/2008: [...].

O referido Parecer na parte I apresenta um relatório esboçando o histórico da temática da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência do que preceitua a Lei nº 11.645/2008, que altera a redação do art. 26- A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A temática estava recebendo um tratamento mais específico do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Indicação CNE/CEB nº 1/2011, proposta em 7 de julho de 2011, em reunião ordinária da Câmara de Educação Básica (CEB). (BRASIL, 2015). O CEB 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 para desenvolver estudos.

Concomitante a essa ação, a CEB contratou duas consultorias para realizar estudo analítico sobre a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação

Básica e na Educação Superior, com o objetivo de subsidiar o CNE em sua função orientadora aos sistemas de ensino e suas instituições, zelando pela aplicação da legislação educacional, com vistas à garantia da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira. (BRASIL, 2015, p. 1)<sup>34</sup>.

O tema despertou a atenção no Conselho Pleno (CP/CNE), através das ações específicas da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Execução do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, “que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (BRASIL, 2015, p. 2).<sup>35</sup>

Como prognosticava a relatora Conselheira Rita Gomes do Nascimento<sup>36</sup>, a temática da história e cultura indígena é reconhecidamente do interesse de vários atores sociais, como professores, gestores educacionais e operadores do direito que devem cobrar as ações do CNE. Nesse sentido, o Parecer nº 14/2015 propôs encaminhamentos aos resultados dos estudos já realizados até aquele momento, com a intenção de responder às constantes solicitações.

A relatora contextualizou como ocorreram as ações normativas e programas de políticas públicas e ponderou acerca das dificuldades para implementar a Lei nº 11645/2008, conforme texto:

Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras.  
(BRASIL, 2015, p. 2).

De acordo com o referido Parecer é indispensável repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da importância da participação dos povos

<sup>34</sup> Os produtos dessas consultorias se encontram disponíveis no sítio do CNE, aba Projeto CNE/UNESCO, no endereço <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>. Acesso em 13 de julho de 2020.

<sup>35</sup> A comissão foi criada em 2005 e passou por recomposições ao longo dos anos. As representações dos movimentos negro e indígena que, desde 2003, passaram a compor este colegiado na qualidade de conselheiros (as) e membros permanentes. “A última recomposição da comissão, realizada por meio da Portaria CNE/CP nº 5, de 2 de dezembro de 2014, apresenta os seguintes membros: Rita Gomes do Nascimento (presidente), Nilma Lino Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tuttman (membros). Cabe assinalar, ainda, a participação do CNE nos diversos fóruns de educação nos quais foi convidado para debater e apresentar proposições sobre o tratamento da temática no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, ao longo desses sete anos de existência da Lei nº 11.645/2008.” (BRASIL, 2015, p.2).

<sup>36</sup> De acordo com o Parecer em estudo, a última recomposição da comissão, realizada por meio da Portaria CNE/CP nº 5, de 2 de dezembro de 2014, apresentava os seguintes membros: Rita Gomes do Nascimento (presidente), Nilma Lino Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tuttman (membros). (BRASIL, 2015).

indígenas na “formação” da sociedade brasileira e sua presença na atualidade. Bem como de suas culturas e patrimônios. Estas ações se fazem necessárias para a implementação da referida Lei, a qual “representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados.” (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda neste histórico, a Conselheira e relatora afirmou que nas últimas décadas, tinha se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, o que proporcionou o surgimento de acordos, decretos e convenções de natureza multilateral. E estas conquistas foram o resultado dos povos indígenas se mobilizando em várias frentes de lutas para exigir ações de valorização, respeito e reconhecimento da sua história e culturas. Dentre esses documentos citados, o Parecer nº 14/2015 ressaltou (BRASIL, 2015):

- a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, a qual foi ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004, (artigo 31);
- Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução nº 47/135, de 18 de dezembro de 1992 (artigo 4º);
- A Declaração e o Programa de Ação adotados em 2011, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, (artigo 14);
- Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, (artigo 15);

No Parecer nº 14/2015 evidenciou-se que todos esses documentos internacionais aliados à Constituição Federal de 1988, com seus preceitos pluriétnicos e multiculturais, fundamentou e contribuiu para “garantir o direito dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas.” (BRASIL, 2015, p. 3). Assim também procedeu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 10.639/2003, que possibilitou a inclusão da temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica e sendo ampliado a partir da publicação da Lei nº 11.645/2008, conferindo nova redação ao art. 26- A da LDB, para contemplar a história e a cultura dos povos indígenas. (BRASIL, 2015).

Um aspecto importante, explicitado no Parecer nº 14/2015, reitera que “a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola.” (BRASIL, 2015, p. 4). A inserção da temática da história e cultura indígena na educação básica está relacionada diretamente à Educação Superior, nos cursos destinados à formação de professores e de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural. (BRASIL, 2015).

O referido Parecer reconheceu que o Conselho Nacional de Educação (CNE) teve um papel importante com relação aos fundamentos legais para o tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas, pois o CNE,

[...] por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, chamando a atenção para a importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista. (BRASIL, 2015, p. 4).

O referido Parecer destacou que as mudanças na LDB, proporcionadas pelo art. 26- A, impulsionaram a Câmara de Educação Básica (CEB) a cumprir o que determinou a legislação educacional brasileira, incluindo a obrigatoriedade do ensino desta temática em suas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, bem como nas Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais relativas à suas diferentes etapas e modalidades. (BRASIL, 2015).

O Parecer exemplifica que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena integra a base nacional comum, constituída por:

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010). (BRASIL, 2015, p. 4).

O Parecer em questão também explicitou que foi dada orientação semelhante para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, em seu art. 15, § 3º.

Avançando para as questões que envolvem as ações formuladas para a implementação da Lei nº 11.645/2008 nos subsídios didáticos, foi relatado no Parecer nº 14/2015 que no âmbito nacional, o Ministério da Educação, formulou em 2008, o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora nesse momento histórico, após a publicação da Lei nº 11.645/2008, ainda não houvesse definição pelo CNE acerca das Diretrizes relacionadas à temática dos povos indígenas, o seu tratamento já tinha sido antevisto em diversas oportunidades, tanto do referido Plano, quanto nas Diretrizes que motivaram a sua formulação. Assim conforme o Parecer nº 14/2015:

De fato, o Plano supracitado foi concebido com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e suas instituições educacionais a adotarem os procedimentos exigidos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e, no que couber da Lei nº 11.645/2008, tendo em vista que esta conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. (BRASIL, 2015, p. 5)

As orientações do MEC se voltaram para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito. Em resumo, foi possível o MEC orientar como avaliar os livros didáticos para que não veiculassem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que incluíssem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, reconhecendo a contemporaneidade dos povos indígenas, de forma que esses livros possam ser “ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem.” (BRASIL, 2015, p. 5).

Outro aspecto evidenciado no Parecer foi a gama de incompreensões existentes em torno do que a Lei nº 11.645/2008 determinou para o componente curricular História, em relação à temática da história e culturas indígenas. Também não foram bem compreendidas as ações isoladas para a criação e manutenção das escolas indígenas ou para a formação de seus professores, por exemplo. Afirmou-se no referido Parecer que, em determinados sistemas de ensino,

[...] há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas. Em alguns casos, as ações realizadas nesse campo são feitas sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas. (BRASIL, 2015, p. 6).

As orientações, que acabei de me referir, demonstraram a persistência de problemas relacionados à representação em relação aos vários aspectos da vida indígena. Para exemplificar, segue alguns desses aspectos relacionados no referido Parecer:

[...]• 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; • ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “aos índios”; [...]. (BRASIL, 2015, p. 6-7).

O Parecer N° 14/2015 reiterou que a efetividade do tratamento correto da temática indígena nos sistemas de ensino, pelos seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos precisam conhecer os principais problemas já evidenciados, pois só assim é possível superá-los. Evita-se também que os preconceitos se reforcem e continuem as desinformações sobre os povos indígenas. Para alcançar esse objetivo, o movimento indígena colocou suas demandas: os próprios indígenas assumindo o protagonismo ao falar sobre suas histórias e culturas; os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas; as lideranças indígenas estejam presentes nas instituições de Educação Básica como formadora, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas<sup>37</sup>. Conforme Parecer:

É neste contexto que deve ser entendida a nova redação dada ao art. 26- A da Lei nº 9.394/96 pela Lei nº 11.645/2008, alterando redação anteriormente inserida pela Lei nº 10.639/2003, no sentido de que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, tornar-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O § 1º do referido art. 26- A enfatiza que o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá 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. O § 2º do mesmo artigo, por sua vez, buscando evitar uma interpretação reducionista do dispositivo definido no parágrafo anterior, definiu com clareza que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2015, p. 7).

O Parecer nº 14/2015 apresentou como objetivo da inclusão do ensino da história e culturas dos povos indígenas a promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, e a busca da garantia do reconhecimento da igualdade e da valorização de todos os ‘grupos’ étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015)

Os documentos, os estudos realizados no âmbito da temática história e cultura indígena e o estabelecimento das normativas me possibilitou acompanhar como ocorreu o

<sup>37</sup> Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. (BRASIL, 2015).

processo de reconhecimento formal do direito à diversidade étnica e cultural nos sistemas de ensino, como exigência constitucional. Em seus termos, o Parecer homologado em 18 de abril de 2016 declarou como necessário,

[...] o conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas. Assim, esse reconhecimento também exige a compreensão da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, desde os tempos da colonização até os dias atuais, bem como da viabilidade de outras ordens sociais e arranjos societários. (BRASIL, 2015, p. 8).

O conhecimento sobre a diversidade étnica e cultural existente no Brasil deve ampliar-se também nos subsídios didáticos, incluindo os períodos anteriores à colonização até os dias atuais, também caracterizados pela presença histórica dos povos indígenas no Brasil por suas diversidades culturais.

O Parecer nº 14/2015 apontou que o eurocentrismo marcou bastante o ensino da história do Brasil, desconsiderando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras. Nesse sentido, é preciso compreender o processo histórico que originou o Brasil. Através do reconhecimento da diversidade como valor maior de uma nação pluricultural e pluriétnica, é possível estimular um convívio mais fraternal na diferença, marcado por respeito e por solidariedade. (BRASIL, 2015).

Para Silva (2017) o texto do Parecer abordou a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica bem como o contexto legal na promoção de políticas públicas. Pontuou as ações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e algumas Instituições de Educação Superior, objetivando a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Ainda de acordo com o referido Parecer, os estudantes devem desenvolver competências, valores e atitudes a partir dos estudos dos conteúdos, saberes e conhecimentos sobre a temática da história e culturas indígenas. Assim, conforme Parecer:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-

los. 6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens. 7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional. 8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (BRASIL, 2015, p. 9).

Entre outras observações, o Parecer em questão propôs a comparação como abordagem metodológica no ensino escolar seja entre povos indígenas distintos seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira. Sugeriu o trabalho em diversas perspectivas teóricas e metodológicas imprescindíveis para a compreensão de determinados conceitos antropológicos como diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo na abordagem da temática indígena:

Assim, a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades. Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena. Para tanto, os sistemas de ensino deverão promover a devida articulação para a consecução dos objetivos previstos pela Lei nº 11.645/2008, com fundamento no regime de colaboração previsto na Constituição Federal e na LDB e na forma integrada de enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os povos indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira. (BRASIL, 2015, p.9).

No referido Parecer, observou-se a importância da conscientização da sociedade mediante os avanços na educação do país e que os sistemas de ensino procurassem orientar e estimular os estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição, voltando-se para algumas ações, como:

1. Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo;
2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.
3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.
4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural.
5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos



étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena.

6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária. (BRASIL, 2015, p. 10).

Os sistemas de ensino e seus estabelecimentos tanto público quanto privado precisam conhecer todo esse processo histórico para implementar a Lei nº 11. 645/2008, como Silva explicou:

O pouco divulgado e conhecido Parecer do CNE nº 14/2015 sobre o ensino da temática indígena, em suas conclusões enfatizou a importância do papel das instituições formadoras de professores e seus estabelecimentos de ensino, para efetivação da Lei nº 11.645/2008 contribuindo para superação de pré-conceitos e o (re) conhecimento das sociodiversidades indígenas existentes no Brasil. (SILVA, 2017, p. 98).

A conclusão do Parecer foi favorável; a conselheira e relatora, Rita Gomes do Nascimento posicionou-se da seguinte forma em seu voto, o qual foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica:

À vista do exposto, nos termos deste Parecer e à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação [...], os sistemas de ensino e instituições educacionais deverão dar cumprimento ao disposto no art. 26- A da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 11.645/2008, contemplando as temáticas da história e da cultura dos povos indígenas, bem como, no que couber, dos demais grupos étnicos constituintes da sociedade brasileira, promovendo o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015, p. 10).

Diante das exigências legais, das críticas apresentadas nos estudos da consultoria no Documento técnico “A” e das considerações do Parecer N ° 14/2015, como a inclusão da temática da história indígena no ensino de História foi incorporada nos livros didáticos de História do ensino médio?

Os Guias dos Livros Didáticos são documentos que compõem a cultura escolar e a partir do quais investigamos as referências à Lei nº 11. 645/ 2008 e as representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de História do Ensino Médio.

Nesse sentido, no próximo tópico abordo as resenhas dos Guias dos Livros Didáticos do PNLD 2015 e 2018 do componente curricular História para discutir a temática da história e culturas indígenas nos livros didáticos selecionados para essa pesquisa.

## 2.2- A temática indígena nos livros didáticos de História e os PNLD 2015 e 2018

No Brasil, o acesso dos discentes da escola pública aos livros ocorreu e ainda se dá através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, sendo responsável pela compra e distribuição dos livros didáticos de todas as disciplinas escolares<sup>38</sup>.

De forma geral, nos Editais de convocação do PNLD constam as recomendações para a publicação das resenhas das obras aprovadas no *Guia de Livros Didáticos*<sup>39</sup>, de acordo com “os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink das obras aprovadas, para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO DO PNLD 2018, p. 8).

De acordo com Basso (2013), os Guias dos Livros Didáticos surgiram a partir dos critérios para avaliação de livros didáticos em 1994.<sup>40</sup> Uma comissão de cinco especialistas analisou os dez livros didáticos mais utilizados nas escolas no ensino Fundamental.<sup>41</sup> O resultado demonstrou que os livros “veiculavam preconceitos e erros conceituais graves, que prejudicavam o processo formativo dos alunos.” (MORAIS, 2018, p. 60). Então, o PNLD resolveu lançar em 1996 um documento denominado “Guia do Livro Didático” o qual continha as análises dos livros didáticos das disciplinas curriculares disponíveis para a escolha.

A implementação de avaliação de livros didáticos ocorreu em 1996. Desde sua primeira edição, até os dias atuais, os LD destinados aos anos iniciais do ensino fundamental de todas as áreas curriculares são avaliados, o que se registra quase duas décadas de avaliação, perfazendo um total de sete edições. Durante esse período (1996 e 2013), o processo de avaliação sofreu várias mudanças no que se refere à organização da coordenação e equipe de avaliação, aos critérios avaliativos, à escolha dos LD, à divulgação dos resultados da avaliação. (BASSO, 2013, p. 2- 3).

Desde o Guia de 1996 os livros didáticos que não atendessem aos critérios estabelecidos pelo MEC são excluídos do programa. Basso (2013, p. 5) explicou que no lançamento do primeiro Guia do Livro Didático (1996) os LD tinham uma classificação definida em quatro categorias. A saber:

---

<sup>38</sup> A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Ver Histórico do PNLD. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

<sup>39</sup> Os Guias de Livros Didáticos são documentos sobre o resultado final das obras aprovadas pelo PNLD. São produzidos e divulgados após a avaliação de especialistas, servindo como referência à escolha dos professores. A partir de 2016, estes Guias passaram a ser disponíveis apenas na versão online para consulta no *site* do Ministério da Educação. (MORAIS, 2018).

<sup>40</sup> Documento de 1994, intitulado Definição de Critérios para avaliação de livros didáticos. (BASSO, 2013, p. 3).

<sup>41</sup> Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

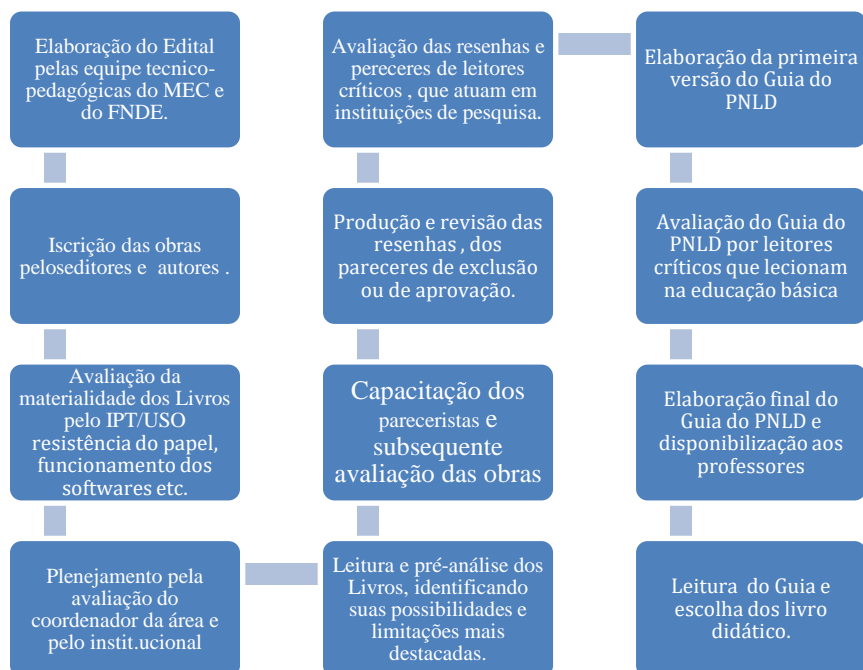
1. Excluídos: eram os livros que continham erros conceituais, estavam desatualizados, apresentavam preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
2. Não recomendados: eram os livros cuja dimensão conceitual tinha insuficiência, com impropriedades que comprometessem sua eficácia didático-pedagógica;
3. Recomendados com ressalvas: estes livros possuíam qualidades mínimas para que fossem recomendados, mesmo apresentando problemas de acordo com a observação do professor, poderia comprometer sua eficácia;
4. Recomendados: os livros que, satisfatoriamente, atendiam aos critérios de análise comuns e específicos estabelecidos pelo Programa.

Avançando um pouco mais nessa questão, em 2005, esta classificação passou por mudanças, enxugando as categorias. “Os livros avaliados recebem apenas a denominação aprovados ou recomendados. Isto é, uma vez aprovados os livros didáticos recebem o mesmo status.” (BASSO, 2013, p. 6). Para entender a importância dos Guias dos Livros Didáticos nesse processo da escolha dos livros, devemos considerar os princípios e critérios de avaliação e eliminação as obras didáticas no PNLD.

De um modo geral, a função do Edital do PNLD é estabelecer critérios de avaliação que devem ser seguidos por todas as disciplinas de todas as áreas do conhecimento, considerando as características e as demandas do ensino médio. Estes critérios foram definidos e representaram o padrão de qualidade para as obras didáticas. Desta forma, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2015 se fez por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular, sendo estes requisitos indispensáveis para a qualidade didático-pedagógica.

Há uma breve apresentação dos Critérios de avaliação no Guia do PNLD 2015. Estes foram apresentados em dois quadros: o primeiro exibiu os Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015 e o segundo mostrou a Síntese dos critérios específicos da disciplina História para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio, seja no Manual do Professor como no do aluno. Resumidamente o Guia descreve os procedimentos e as etapas da avaliação. Como apresentado a seguir.

Gráfico 04- Etapas de avaliação do PNLD.



**Fonte:** Histograma adaptado do Guia do PNLD 2015, p. 14.

Sobre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, listei resumidamente alguns dispostos no Anexo III- Princípios e Critérios para avaliação das obras didáticas destinadas ao Ensino Médio.

- ✓ “2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio, destacando para nossa pesquisa as referências que faz ao “CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;” e a “Lei nº 11.645/2008 –“ [...], que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”” (PNLD 2015).
- ✓ 2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. De acordo com o Edital, as obras didáticas estariam excluídas do PNLD 2015 ao “(1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;” (PNLD 2015).

- ✓ 2.1.5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. Neste critério de eliminação, as obras também estariam excluídas ao “(1) apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizados conceitos, princípios informações [...]; (2) [...] utilizarem [...] esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.” (PNLD 2015).

Mencionar esses critérios facilitou a compreensão das exigências do PNLD na análise das coleções selecionadas para a pesquisa. Nesses termos gerais, observei o afinamento seletivo na escolha dessas obras didáticas. Os Princípios e Critérios de Avaliação para a área de Ciências Humanas foram explicitados na redação do Edital de convocação do PNLD 2015:

A configuração de uma área de ensino pressupõe a explicitação de objetivos comuns a serem alcançados, a identificação das disciplinas e respectivos conteúdos que a compõem, assim como a definição de procedimentos metodológicos e processos avaliativos articulados com as finalidades de cada componente [...]. Conceitos como relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores dessas disciplinas e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada uma das disciplinas que a compõem. A existência das áreas de ensino e a articulação entre essas, não significa, no entanto, a negação das especificidades dos componentes curriculares; antes, realça a importância da contribuição que cada um pode oferecer para a compreensão dos fenômenos sociais e dos grandes temas emergentes da sociedade. (p. 50).

A especificidade desses princípios e critérios é importante para que os avaliadores de cada componente curricular possam perceber os objetivos da transposição didática dos conteúdos. Em relação à disciplina escolar da História, a justificativa para as mudanças nos princípios e critérios partiu da renovação historiográfica, que nas últimas décadas possibilitou redefini-los, propondo novos processos de ensinar e aprender a história escolar.

Estas transformações como se afirmou no Edital do PNLD 2015, realmente contribuíram para desarticular as perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, de causa e consequência e cronologias lineares? Alguns métodos e práticas de memorização, abordagens factuais e conteudistas não foram superados. Portanto, de acordo com o referido edital “a história escolar deve favorecer que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaçotemporais e conceituais [...], identificar rupturas e continuidades no movimento histórico, [...], situar-se como sujeito da história.” (PNLD 2015, p. 51).

O Edital do PNLD 2015 reiterou o papel da história escolar e, conseqüentemente, da obra didática, para a mobilização não só do conhecimento histórico como para o

desenvolvimento de procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção do conhecimento histórico.

No PNLD 2015, explicitou-se no item 3.2.3. Os Critérios eliminatórios específicos para a componente curricular História, inclusive para o Manual do Professor. Destaquei alguns que são importantes na perspectiva da análise que propus.

Entre muitas das observações para esses critérios, os discentes devem ser estimulados a pensar historicamente, reconhecendo e valorizando as diferentes experiências históricas das sociedades, levando-os a compreenderem sua vida cotidiana e seu tempo. Outra questão se relacionou com as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre essas intenções, e demais aspectos da obra como, por exemplo, as ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o Ensino Médio. É importante que a obra evidencie coesão entre os textos, imagens e atividades. Os livros didáticos de História devem estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, de forma que a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social sejam valorizadas.

Ainda no Edital do PNLD 2015, apontou-se a apresentação de fontes variadas (textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas), indicadas como possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local. Ressaltou-se a importância da isenção de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a qualidade da abordagem histórica, a noção de sujeito e/ou que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza. E por fim, um dos critérios ainda mais pertinente para nossa análise: os livros didáticos de História desenvolvam abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Vejamos agora em relação ao edital do PNLD 2018.

No referido edital foram feitas algumas modificações complementando o Edital do PNLD 2015. Na estrutura do Anexo III, a palavra Introdução foi substituída por Princípios, havendo ainda semelhanças em boa parte do texto desses editais e acréscimos textuais nos princípios apresentados de forma geral para as obras didáticas:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2018 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. [...] Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. (PNLD 2018, p. 32).

As complementações abaixo estão no Edital do PNLD 2018 e são questões que fazem parte da realidade social; não podem mais ser ignoradas, devendo estar presentes nos debates em sala de aula e nos livros didáticos, conforme texto do referido edital:

a promoção positiva da imagem da mulher e seu protagonismo na sociedade; a temática de gênero como proposta de sociedade justa, igualitária e não-sexista para combater a homo e a transfobia; superação de toda forma de violência; respeito e valorização da diversidade; imagem de afrodescendentes e dos povos do campo cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial; (PNLD 2018, p. 32).

No Edital do PNLD 2018 houve um acréscimo na redação do texto sobre os princípios e critérios relativos à avaliação e eliminação das obras didáticas de História. Lê-se no item (t):

desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (PNLD 2018, p. 47).

Inferimos dessas complementações textuais que a perspectiva da construção do conhecimento sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas não pode mais se restringir aos estudos e representações do passado colonial escravista e folclorizado nas efemérides comemorativas.

A seguir, destaco as avaliações a que foram submetidas duas coleções de livros didáticos de História para a análise das representações iconográficas acerca do tratamento da temática indígena. Na discussão apresento os Guias do PNLD 2015/2018 e os livros didáticos de História das coleções #Contato História (PNLD 2018), de Marco César Pellegrini como organizador, publicada pela Quinteto editorial e História (PNLD 2015), organizada por Ronaldo Vainfas, publicada pela editora Saraiva.

### *2.2.1- A análise das coleções História e #Contato História nos Guia dos livros didáticos de História dos PNLD de 2015 e 2018*

Nesse subtópico apresentei a discussão acerca das sínteses avaliativas nos Guias dos PNLD 2015 e 2018 dos livros didáticos de História, enfocando a temática da história e cultura indígena.

O Guia PNLD 2015 do componente curricular História está constituído de três blocos: 1. Ensino Médio e o PNLD, 2. O Ensino e a Aprendizagem Histórica e 3. Síntese da avaliação, na qual se inseriram as Resenhas das coleções e dou um tratamento mais particular, visto que abordou a análise da coleção já referida que selecionei para a pesquisa e atende aos

critérios de avaliação do PNLD 2015. De acordo com a leitura desse recurso, percebe-se um maior interesse sobre o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas.

[...] associações profissionais, universidades e institutos de pesquisa, legisladores, instituições governamentais nacionais e de organismos transnacionais. Todos estão preocupados com o fortalecimento do caráter formativo dessa modalidade de ensino e a designação de uma finalidade coerente com os desafios sociais enfrentados pelo Brasil contemporâneo. (GUIA PNLD 2015, p. 9).

O motivo dessa preocupação cresceu entre 2007 e 2012, por meio de debates e críticas ao Ensino Médio, devido a alguns acontecimentos como: a criação de oportunidades de integração ao ensino profissional; a introdução da avaliação por escala e de novos mecanismos de acesso ao ensino superior público – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a reestruturação dos currículos em torno de uma perspectiva multidisciplinar e a integração da cultura geral com o mundo do trabalho. As respostas para as mudanças por parte do Estado foi principalmente pela oferta de material didático. Nesse sentido, o PNLD estendeu suas ações para o Ensino Médio em 2007, realizando a avaliação de várias coleções, adquirindo e distribuindo milhões de exemplares em todos os estados brasileiros. Como uma política educacional, repercutiu no cotidiano de professores e alunos e o primeiro resultado foi o acesso universal ao livro didático.

Em relação aos livros didáticos de História, alguns princípios de caráter mais geral foram instituídos legalmente, como resultado das demandas sociais, a exemplo da legislação sobre a experiência africana, afro-brasileira e indígena, das ideias de interdisciplinaridade e da atividade com fontes históricas. Também atualizaram a relação entre a escola e o seu entorno, introduzindo o uso de objetos digitais. (GUIA DO PNLD 2015, p. 9).

De acordo com o referido Guia do PNLD 2015, devido às transformações sociais, surgiram demandas que configuraram um novo quadro para o ensino de História que anteriormente não existia nos livros didáticos. Houve o estímulo de novas práticas de ensino com vistas à superação do preconceito étnico, racial, regional e de gênero. O professor foi provocado a acompanhar os debates educacionais para desenvolver uma proposta teórico-metodológica que pudesse suprir essas novas demandas. Ao aproximar a realidade social do ambiente real da sala de aula, novas temáticas e abordagens historiográficas, como a história do tempo presente, foram sendo apresentadas aos estudantes.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Há uma preocupação com certos elementos que permanecem como a abordagem cronológica e a pouca efetividade com textos principal e suplementar. Entretanto o Ministério da Educação tem procurado detectar essas permanências nas avaliações que promove regularmente. Fazem parte dessa avaliação os docentes-avaliadores de todas as regiões do Brasil, entre os quais estão profissionais avaliadores do livro didático do



O Guia do PNLD 2015 explanou sobre o Ensino Médio e a Aprendizagem histórica, destacando quais conteúdos ensinar a partir da sua relevância para a realidade dos/as alunos/as, levando em conta a capacidade cognitiva dos alunos, pois se reconhecem várias mudanças na transição do ensino fundamental para o ensino Médio. Nesse sentido, o Guia do PNLD 2015 propõe ao professor (a) que “reflita sobre as diferentes formas de progressão do conhecimento histórico, [...] tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de pensamento dos alunos.” (GUIA DO PNLD 2015, p. 19)

O Edital PNLD 2015 possibilitou adoção de dois tipos de obras no Ensino Médio: Tipo um, a obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos e Tipo dois, a obra impressa composta de livros impressos e em Formato Portátil de Documento (PDF). Para o componente de História foram inscritas 21 coleções e 19 as aprovadas no processo de avaliação. Na síntese da avaliação, o Guia apontou:

- Dessas 19, duas submeteram-se à avaliação do Ensino Médio pela primeira vez e 17 já haviam participado da edição anterior do PNLD Ensino Médio. Do total de inscritas, três foram Tipo 2 e as demais Tipo 1.

- No que diz respeito às formas de organização dos conteúdos, classificam-se as coleções aprovadas em “integradas” e “temáticas”. Todas, entretanto, explicitam a trajetória das sociedades humanas no tempo, ou seja, empregam a clássica cronologia, dos primeiros agrupamentos humanos à globalização, por exemplo.

- Seis privilegiam temas como terra e trabalho, a construção da cidadania, urbanização e outras 13 optaram pela sequência temporal História Geral, História do Brasil, História da América e História da África. Sobre o quesito interdisciplinaridade,

- Algumas coleções propõem atividades interdisciplinares ou inserem pequenos textos, relacionando determinado assunto com os conhecimentos de outras áreas. Em menor número, são também sugeridos projetos interdisciplinares.

- Um ponto frágil é o reduzido espaço concedido à aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, os textos principais pouco dialogam com a realidade do mundo juvenil, sendo este cumprido pelas atividades, que estimulam o relacionamento com o presente da juventude. Daí se sugere que o/a professor (a) aprofunde as possibilidades oferecidas pelas coleções, “principalmente no desenvolvimento das habilidades de analisar

imagens, examinar diferentes visões sobre o processo histórico, ler e interpretar diferentes gêneros de fontes, refletir, compreender e emitir posição sobre os problemas que cercam o mundo jovem.” (GUIA DO PNLD 2015, p. 20).

O Guia do PNLD 2015 avaliou entre tantas coleções, a coleção História da editora Saraiva.

Imagem 01. *Coleção tipo 02 da Editora Saraiva 2ª edição 2013*<sup>43</sup>



**Fonte:** Imagem de domínio público editada da internet pela autora, jun./2020.

A referida coleção, destacando mais objetivamente a temática da história e culturas indígenas, presente nas fontes iconográficas sobre a representação social dos indígenas no Brasil, pude constatar que:

- Há orientações específicas no Manual do professor sobre o uso de fontes escritas, visuais e orais, bem como discussões sobre os livros didáticos, os paradigmas do ensino de História e identificamos a temática da história e culturas indígenas no estudo das relações étnico-raciais.
- Para a nossa pesquisa, identificamos que se evidencia no Guia o papel das imagens utilizadas como fontes históricas e imagens ilustrativas articuladas ao conteúdo e integradas ao texto o que favorece à compreensão didática na aprendizagem da História.
- Enfatiza a ação de indivíduos, dos grupos sociais e das estruturas institucionais. (combater o racismo na sociedade).

---

<sup>43</sup> Organizadores: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos - 27570COL06 T. Disponível em; <https://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/historia/> Acesso em 23 de junho de 2020.

- Apresenta complementações de boxes, seções e atividades abordando dimensões culturais e socioeconômicas.
- São denominados patrimônio imaterial: a oralidade como mecanismo de construção do conhecimento; as Constituições no Brasil; a luta pelos direitos políticos, sociais e civis; a tolerância religiosa portanto podem é possível articular com os direitos do povos indígenas e suas conquistas históricas.
- A História da África, história e cultura dos afrodescendentes e em relação a nossa investigação na pesquisa a temática dos povos indígenas é tratada em capítulos específicos, ora é integrada nos demais capítulos, fomentando uma perspectiva de análise histórico-antropológica para o respeito às diferenças, sem hierarquização ou qualificação de qualquer tipo. As sociedades indígenas aparecem relacionadas com a História das Américas, abordando o protagonismo desses povos durante o período da conquista e colonização europeia. Desconstrução do ideal do “Bom selvagem”.
- Foi identificada a influência da Nova História nas seções com foco nas análises conjunturais, no cotidiano, nas personagens, nas subjetividades, no patrimônio material e imaterial, e quanto ao uso dos conceitos de memória, identidade, multiculturalismo e mestiçagem.
- Verificou-se a valorização e estímulo ao respeito às diferenças sociais, étnico-raciais, religiosas e culturais no diálogo com a implementação da Lei nº 11.645/2008.
- No Manual, as discussões sobre as relações étnico-raciais apresentam a legislação específica para o ensino da História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas, e assim busca contribuir para a superação de estereótipos e preconceitos da visão eurocêntrica, proposta efetivada no Livro do Aluno. Os temas dedicados aos movimentos reivindicatórios dos afrodescendentes e dos grupos indígenas concentram-se no período colonial e no Império. Aqui é possível se introduzir uma proposta decolonial de reflexão sobre na discussão da temática indígena e das representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nesses livros.

- Recomenda-se que no contexto do século XX a discussão sobre as questões étnicas possam ser utilizadas com o material complementar à coleção, tornando os debates na sala de aula mais ricos. (GUIA DO PNLD 2015, p.86-87).

Vejamos a seguir, apresentamos o Guia do PNLD 2018 e a avaliação da coleção #Contato História.<sup>44</sup>

A apresentação que procedi com o Guia do PNLD 2018, tomou por base o que fiz com o Guia anterior. Objetivamente parti da temática da história e culturas indígenas e relacionei essa discussão às fontes iconográficas e à representação social nas iconografias sobre povos indígenas no Brasil na referida coleção.

Imagem 02- Livro da coleção #Contato História Quinteto 1ª edição – 2016<sup>45</sup>



**Fonte:** Imagem de domínio público editada da internet pela autora, jun./2020.

Em geral, as resenhas dos Guias do PNLD foram uma forma de provocar os autores e editores a qualificarem a abordagem sobre o combate à homofobia, as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> O Guia do PNLD 2018 do componente curricular História está estruturado em quatro partes: I. A História no Ensino Médio, II. Princípios e Critérios de Avaliação, subdividido nas seções ‘Critérios eliminatórios comuns à área e os específicos do componente curricular História. III. Coleções Aprovadas e IV. Resenhas das coleções.

<sup>45</sup> Organizadores: Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini (0146P18043).

<sup>46</sup> Houve algumas inovações em relação aos aspectos que analisamos no Guia do PNLD 2015 como a redução no número de 143 para 108 páginas. Especificamente, percebemos que as mudanças no Guia do PNLD 2018, em relação ao anterior são as referências à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ainda não tinha sido divulgada. Entretanto, de acordo com o referido guia, já havia prescrições sobre a mesma “no que diz respeito à configuração do conteúdo e à distribuição do tempo escolar na própria lei que estabelece o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)”. (GUIA DO PNLD 2018, p.10). O conhecimento histórico possivelmente esteja presente nos quatro itinerários formativos previstos pelo Novo Ensino Médio como linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional e não apenas inserido no percurso que geralmente o identifica como área de ciências humanas e sociais aplicadas. Isso repercutirá no Exame Nacional do Ensino Médio- Enem. O novo Enem avaliará conhecimentos históricos,

No Guia do PNLD 2018 foram avaliadas dezenove coleções do componente curricular História.<sup>47</sup> Os Critérios de eliminação específicos da disciplina estavam mais resumidos, desenvolver abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas. O Guia do PNLD 2018 inferiu que a diversidade é a tônica já apontada no Edital do PNLD 2018.

Na sequência, no Guia das obras aprovadas consta uma breve análise, com as indicações de suas contradições em relação aos critérios de seleção e natureza do conteúdo substantivo (acontecimento). Identificou-se, de acordo com o Guia do PNLD 2018, a pouca efetividade, considerando “o combate ao eurocentrismo e à disposição linear de um suposto processo histórico da humanidade no século XIX. Em relação a esse combate, os autores instituem articulando Histórias do Brasil, América e Global. É o que se costuma chamar de organização do conteúdo de forma integrada.” (p. 18-19).

Criticamente, a diversidade cultural foi destacada no Guia do PNLD 2018 como um esforço que as coleções fizeram para se distanciar do eurocentrismo incluindo as histórias dos povos indígenas. Por exemplo, a abordagem da experiência ameríndia ou a História das Américas na Idade Moderna. Como se pode ver, algumas coleções discutem o eurocentrismo, mas sem inviabilizar as possibilidades interpretativas como trocas e até de apropriação das ideias. Apesar de uma BNCC bastante eurocêntrica, os professores são desafiados e provocados a introduzir, no ensino de História, perspectivas teóricas que já foram mencionadas aqui a exemplo do conceito de decolonialismo e das Epistemologias do Sul, que logo mais será discutida.

Constatarei, de acordo com o Guia do PNLD 2018 que a temática indígena poderia ter sido mais aprofundada a partir das novas produções no campo do ensino de História. As

---

habilidades e valores estabelecidos na BNCC e desenvolvidos em ambiente escolar nos vários percursos de formação do Ensino Médio e na formação continuada dos professores. (GUIA DO PNLD 2018, p.10).

<sup>47</sup> Outras mudanças também foram especificadas pelo Guia acerca do PNLD 2018:

Nas últimas alterações efetuadas no âmbito do PNLD foi instituída a chamada pública, mediante publicação de edital no Diário Oficial da União, para contratação das universidades responsáveis pela avaliação pedagógica (até o ano de 2015 se dava por escolha técnica do MEC). Também foram definidas mudanças na composição dos avaliadores que, a partir de 2016, passaram a ser sorteados de um Banco de Avaliadores, que consiste num cadastro nacional de profissionais habilitados a integrar equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias, outros materiais de leitura e conteúdo de recursos educacionais digitais. Nessa fase inicial, metade dos avaliadores é sorteada do Banco e a outra metade continua sendo de escolha da IES responsável. (GUIA DO PNLD 2018, p. 12).

coleções aprovadas no PNLD 2018 apresentaram os povos indígenas (Tupi, Tupi-Guarani, Tupinambá e Tupiniquim) como sujeitos do século XVI articulando a questão da terra e aspectos da diversidade étnica no século XXI.<sup>48</sup>

No que respeita à coleção #Contato História<sup>49</sup> logo no Manual do Professor/MP, foram apresentadas orientações sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África e História e cultura afro-brasileiras, bem como em relação às nações indígenas. Houve o incentivo ao ensino pluriétnico com orientações para a discussão dessas temáticas na abordagem de distintos conteúdos, sugerindo ações de combate ao preconceito e ao racismo dentro da sala de aula, incentivando o diálogo, o respeito e a tolerância.

A temática da história e da cultura indígena foi discutida ao longo da coleção, principalmente nas atividades<sup>50</sup>, possibilitando a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas. Na medida em que o conhecimento sobre suas especificidades culturais em diferentes tempos históricos se amplia, extrapola-se a visão que restringia os povos indígenas ao passado, permitindo que os estudantes pensem historicamente sobre a atuação desses sujeitos em diferentes temporalidades e suas significativas contribuições na nossa formação sociocultural.

De acordo com o Guia do PNLD 2018, a presença da cultura indígena na contemporaneidade foi abordada de forma positiva, sendo este um diferencial da coleção, uma vez que mostrou a situação desses povos em várias partes do mundo e em diferentes

---

<sup>48</sup> Alguns especialistas perceberam a progressiva perda de espaço do período da História Medieval e a ampliação do espaço da História Contemporânea. Mais da metade das coleções já reservam entre 51% e 77% dos seus capítulos para a História contemporânea, sendo os terceiros volumes exclusivamente dedicados aos séculos XX e XXI. (Guia do PNLD 2018 p. 20). O Guia destacou positivamente a ideia de que a BNCC e o novo Ensino Médio podem corrigir a disfunção da seleção e da distribuição do conteúdo substantivo no que foi identificado como o caráter revisionista e preparatório do conhecimento histórico no Ensino Médio. O ideal é não repetir “toda a História” ministrada no ensino fundamental. (GUIA DO PNLD, p. 20), Ainda não há algo concreto sobre isso. Da mesma forma, acredita-se que não se deve ensinar tudo de todas as temporalidades do passado, mas procurar suprir demandas da maioria dos estudantes do presente.

<sup>49</sup> Numa visão geral, destacamos algumas características de acordo com a síntese avaliativa do Guia do PNLD 2018: Perspectiva cronológica sequencial estruturante [...]. Trabalha-se com referenciais de pressupostos teóricos da Nova História Cultural e da Nova História, o conhecimento histórico como permanente construção. [...] Apresenta diversidade de fontes históricas, evidenciando-se o trabalho com as imagens. [...] Nas atividades, propõe-se a realização de pesquisas, montagem de exposições, entrevistas e trabalhos escolares que guardem relação direta com a vida do estudante do Ensino Médio, valorizando os seus conhecimentos prévios e a sua opinião. (GUIA DO PNLD 2018, p. 71).

<sup>50</sup> No que diz respeito ao componente curricular História, a coleção, problematizou o processo de construção da História por meio do acesso a diferentes tipologias de fontes- ferramentas fundamentais que aproximam os estudantes do ofício do historiador. Na proposta pedagógica, as seções dialogam com textos complementares, imagens, filmes e a indicação de sites que podem servir como aprofundamento dos temas estudados.

momentos históricos. Importante destacar que se discutiu a temática da resistência indígena, a partir da luta pela preservação da cultura e a garantia de direitos, como também a luta pela terra e a situação de exclusão desses povos das políticas públicas.<sup>51</sup>

Houve significativas mudanças que representaram um avanço sobre a temática história e culturas indígenas no livro didático de História no Ensino Médio. Da mesma forma, foram importantes os dispositivos legais acionados através das mobilizações dos povos indígenas e as alterações implantadas a partir da Lei nº 11.645/2008, nos livros didáticos ao longo de uma década.

As análises das duas coleções, apresentadas nas sínteses nos Guias dos PNLD de 2015 e 2018, mostraram que ainda é preciso avançar mais em relação a referida Lei no ensino de História e na temática da história e cultura indígena nos livros didáticos de História. As lacunas ainda são muitas, apesar de algumas pesquisas já desenvolvidas sobre os povos indígenas e o livro didático. Nesse sentido, os desafios se ampliaram para construir novas possibilidades de abordar a temática indígena de uma perspectiva diferente nos livros didáticos de História. Em que medida as representações iconográficas sobre os povos indígenas nos livros didáticos, alcançaram algum tipo de mudança considerando que esses subsídios continuam se pautando em perspectivas eurocentradas?

---

<sup>51</sup> O Guia do PNLD 2018 destacou como a disposição de conteúdo, quadros, mapas, tabelas e imagens ocorrem de forma regular e organizada pode contribuir com a construção do conhecimento histórico do estudante do Ensino Médio, permitindo ao professor e ao estudante a rápida localização das informações, por possuir uma estrutura gráfica de fácil compreensão. O item “Na sala de aula” a coleção permite explorar a abordagem sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não apenas no passado, como também no momento presente, possibilitando que os estudantes pensem historicamente sobre a atuação destes sujeitos. Mais uma vez sugere-se ao docente articular as vivências do jovem do Ensino Médio ao conteúdo histórico estudado. No referido Guia, foi contatado que a discussão sobre cidadania, possibilitaria ampliar o debate através de temas relacionados ao combate à homofobia e à transfobia, como parte fundamental na construção de uma sociedade mais plural.

### *2.3- As representações sociais na escrita didática e nas iconografias sobre os povos indígenas nos subsídios didáticos selecionados*

Os ‘usos e os abusos’ nas representações sociais sobre os indígenas no Brasil nos livros didáticos de História do Ensino Médio me colocou o desafio de pensar como abordar essa questão nesses subsídios didáticos. Como já foi discutido e apresentado no tópico anterior, a história sobre os povos indígenas foi inserida nesses livros didáticos, de acordo com a Lei 11.645/2008 e cumpriu alguns critérios dos Editais dos PNLD de 2015 e 2018.

A dimensão conceitual das representações sociais na teoria da História ganhou contornos diferenciados, tornando-se imprescindível para compreender como são tratados os indígenas nos livros didáticos de história. O historiador francês Roger Chartier discutiu o conceito de representação social numa proposta de História Cultural que se iniciou com a chamada História das Ideias. (CARDOSO, 2000).

As representações são as formas “como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Ou seja, a situação social é construída em diferentes lugares e tempos por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses esquemas intelectuais criam figuras as quais dotam o presente de sentidos. Assim, é possível pensar numa “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

As percepções do social não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que impõem uma autoridade, menosprezando outros. Legitima um projeto reformador ou justifica essa autoridade para os próprios indivíduos, bem como as suas escolhas e condutas. Por isso, ao investigar sobre as representações, Chartier supôs que sempre estão colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1990). Conforme o autor:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

A compreensão de representação do mundo social está relacionada diretamente ao discurso produzido por uma determinada autoridade a qual se insere num grupo social que pode forjá-la, mantendo assim seus interesses. Chartier (1990) propôs tomar o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado. A noção é bastante pertinente quando abordou as sociedades do Antigo Regime, na qual o autor analisou



os seus possíveis significados, ressaltando o aspecto "da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos antigos" (CHARTIER, 1990, p. 20).

Chartier (1990) construiu duas ordens para tratar os objetos que manifestam dois sentidos de representação. Uma que enfatiza, dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado. Por outro, indica a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediado que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma «imagem» capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo tal como ele é. Afirmou ainda que esses códigos, padrões e sentidos são compartilhados, e apesar de poderem ser naturalizados, os sentidos são passíveis de mudanças, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais.

No que se refere ao conceito de iconografia, é importante chamar a atenção para a própria etimologia da palavra. Segundo Paiva (2006), derivou da palavra *eikón* (imagem); a palavra iconografia se originou do termo grego *eikonographía* que significa imagem registrada e representação por imagem. Portanto, se transformou em iconografia, no latim, e depois iconografia na língua portuguesa. Sendo um universo demasiadamente extenso com uma infinidade de imagens e muitas técnicas de produção. (PAIVA, 2006).

A ideia de iconografia como simples ilustração ganhou uma compreensão muito maior, agora é tomada “como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material, fotográfico e cinematográfico.” (PAIVA, 2006, p. 17). O diálogo com essas fontes deve ser contínuo e as perguntas são o mote para as respostas. A iconografia oferece um rico universo de percepção, pois traz as escolhas do produtor e o contexto de sua produção.

Para Saliba (2017, p. 117-118) o universo midiático em que vivemos está permeado por imagens, onde cada vez mais a tendência é substituir as experiências reais pelas representações dessas experiências. De acordo com este autor, a indústria cultural chegou a incorporar algumas experiências sociais, promovendo alguns desdobramentos e repercussões. Afirmou que a representação gerou um esvaziamento ou banalização das experiências devido ao seu próprio “metabolismo de iconização e repetição infinita”. (SALIBA, 2017). Nesse sentido, ao trabalhar com as imagens recorrentes nos livros didáticos de história deve-se

investir um olhar mais questionador sobre as experiências dos sujeitos históricos representados.

Saliba observou, de acordo com o cineasta Luis Buñuel, que “uma das funções do ilusionismo das imagens é dissolver as diferenças, ocultar a prática e encobrir a realidade através de um sentimento de identidade social: valores, símbolos, gestos e estigmas culturais são apresentados como naturais, universais e usuais.” (SALIBA, 2017, p. 125). Assim, para desmistificar esse imaginário, Saliba sugeriu que se deve mostrar como os valores e traços culturais foram construídos ou constituem partes de uma realidade (mal) criada.

Em relação à representação do imaginário, Baumann (1992, p.58) chama atenção para o momento do encontro entre o conquistador e o “outro”. Os registros foram demarcados no tempo e no espaço pelos viajantes que relataram com certa precisão e indicaram a localização “nos contornos do Novo Mundo”, revelando uma temporalidade plural através do “outro”, sendo este personagem o indígena. Esse encontro projetou o pretérito de acordo com os limites do imaginário do conquistador. Nesse sentido, a autora afirmou:

Esse espaço, que será o “novo mundo”, e esses seres, que serão os índios, não existiam ainda concretamente: representavam um futuro, “o sonho da coisa”, que ao ser alcançado, será interpretado, através dos signos que antecipavam a revelação de sua existência e não como a realidade que se revelava. Signos que delinearão o conhecimento de um sujeito a ser apreendido e que o conquistador utilizou no caminho percorrido entre a apreensão do conceito deste *alter mundus* e o conhecimento individual, singular, e que lhe advirá ao se efetuar o tão esperado encontro. São ideias que ele utilizou para projetar os signos do objeto futuro, “signos dos signos”, e que referenciados no seu universo simbólico, refletem a sobrevivência de um estado de religiosidade primária, através da qual o conquistador interpreta o mundo. (BAUMANN, 1992, p. 58- 59).

A Carta de Pero Vaz de Caminha, os mapas históricos, as gravuras, as pinturas, etc., compõem os diversos registros iconográficos que trazem essa concepção do conquistador como *homo religiosus*, o qual concebe o “mundo desconhecido” como oposto ao seu, refletindo o imaginário da sociedade cristã ocidental, a qual o identificou ora como um mundo de pureza e liberdade, ora de caos com monstros e demônios. (BAUMANN, 1992).

Baumann (1992, p. 59) designou *homo religiosus* partindo da definição de Mircea Eliade, que observara a relação do homem medieval (cristão e europeu) com o mundo. O conquistador reflete seus referenciais simbólicos como forma de determinar a construção do outro mundo que se concretizou no momento este território geográfico se tornou localizável numa temporalidade espacial. Por exemplo, Baumann afirmou que durante a Idade Média a cartografia revela uma realidade espiritual muito rica se comparada à realidade física contingente, pois o espaço representado é essencialmente simbólico apesar de ser conhecido.

“O mapa- mundo, característico do período compreendido entre os séculos VIII- XV, revela muito mais o espaço sagrado do que o espaço geográfico. O mapa medieval não é um mapa-instrumento, mas um mapa- imagem.” (BAUMANN, 1992, p. 62).

Lehmkuhl (2010) apresentou sua proposta de análise de imagens com base em (Gervereau, 1994)<sup>52</sup>; considerando importante a elaboração de uma grade de análise que pressupõe a reunião de saberes de diferentes áreas do conhecimento e especialistas, em etapas definidas que se entrecruzam e permitem um olhar mais aberto às imagens. Nesse sentido, se estabelecem três etapas principais: descrição, contexto e interpretação, subdivididos em outras fases, entrelaçados e entrecruzados numa abordagem interdisciplinar. Na primeira etapa, a descrição da imagem se subdivide em aspectos técnico, estilísticos e temáticos, aparentemente pouco importante, mas nesta se apresenta elementos para uma boa análise. Ver e olhar são duas ações bem diferentes. (LEHMKUHL, 2010); (GERVEREAU, 1994).

O historiador deve olhar atentamente e não simplesmente ver os objetos. Ao olhar as imagens atentamente, percebem-se os detalhes visíveis, gradações de cor, de forma, de elementos que passam a ser identificados ao mais inapto dos observadores. Em relação a técnica, segundo Lehmkuhl, Gervereau se refere à informações materiais do documento, como os foram arquivados e conservados os documentos visuais em museus, arquivos, bibliotecas ou centros de documentação. Este autor define alguns elementos que devem constar minimamente na descrição técnica das imagens como nome, modo de identificação, a data de produção, o tipo de suporte e a técnica empregada. Formato/dimensão, localização e estado de conservação. (LEHMKUHL, 2010).

O aspecto estilístico é um pouco mais prazeroso aos especialistas como os historiadores da arte, pois pautam os valores atribuídos aos documentos em relação aos elementos plástico-visuais da imagem analisada, como a materialidade das cores e das superfícies predominantes; materialidade e técnicas de formas e volumes com recurso da perspectiva, linhas da organização dos ícones/composição, ritmo, movimento, direção e espaço. (LEHMKUHL, 2010). Enquanto para os historiadores, os ícones são fontes e a questão estilística pode tornar-se secundária se considerar a problematização histórico-social.

Em relação ao aspecto temático, segundo a autora a recomendação é fazê-lo na descrição da primeira leitura, pois posteriormente faz-se a interpretação geral. No ato de

---

<sup>52</sup> GERVEREAU, Laurent. (1994). Voir, comprendre, analyser les images. Paris: La Découverte. Tradução da autora.

observar, são sugeridos os seguintes aspectos: relação entre texto (título) e imagem; inventário dos elementos representados. Lehmkuhl indicou a segunda etapa de acordo da proposta de Gervereau, entendida como uma proposta que blindava contra interpretações apressadas. Recomendou o estudo do contexto de produção e circulação da imagem. Para Lehmkuhl é importante seguir se perguntando quem realizou a imagem e a relação com seu histórico pessoal, quem encomendou a imagem e a relação existente com a história da sociedade no momento. Sobre a circulação e difusão, é importante se saber se circulou no período ou posteriormente a sua produção, quais as testemunhas existentes do modo de recepção da imagem através do tempo.

A terceira etapa envolve, como explicitou Lehmkuhl, a interpretação apoiada na descrição e estudos do contexto. É importante pesquisar o que já foi dito sobre a imagem, conhecer o antes e o depois de sua produção. Houve diferenças de leituras? Deve-se pensar no sentido atual da imagem, como a olhamos hoje, não desconsiderando as apreciações subjetivas. A apreciação pessoal se compõe dos saberes recolhidos na pesquisa.

Por exemplo, “A primeira Missa no Brasil”<sup>53</sup> antes de ser a produção isolada de um artista é uma síntese visual do “projeto civilizatório” de cunho nacionalista do Segundo Império. Como nação independente, o Brasil precisava criar uma identidade nacional e a Arte fomentou isso, à medida que era o lugar privilegiado para pensar a sociedade e ‘inventar’ uma nova identidade. Dessa forma, as artes plásticas ao tentar reproduzir a realidade, associaram-se à pedagogia, à civilização e aos interesses do ‘projeto civilizatório’ do Brasil independente desde 1822. Para afastar a ideia de um país cuja nação se vinculava à imagem do exotismo tropical, do atraso e da inércia, o ideal de civilização era um dos principais a serem consumidos e consumados no ‘projeto civilizador e modernizador.’ (FRANZ, 2007).

Para Franz (2007) D. Pedro II, primeiro monarca nascido no Brasil e imperador de 1840 a 1889, tornou-se o principal mecenas do movimento romântico. Franz endossou esse fato ao citar Lilia Schwarcz, a qual considerou a iconografia como meio mais usual de uma simbologia característica desta monarquia, carregada pelos sinais de um diálogo com a realidade externa (europeia), sem, contudo, deixar de denunciar características singulares

---

<sup>53</sup> Vitor Meirelles pintou a Primeira Missa na França, e levou três anos para concluí-la (1859 - 1861). Foi à Europa em 1853, após ganhar o prêmio de viagem ao exterior pela Academia Nacional de Belas-Artes do Rio de Janeiro. Estudou com mestres europeus, e por ser “bolsista” do governo brasileiro tinha de cumprir algumas exigências, como ficar sob a tutela e os comandos da Academia no Brasil. Portanto, devia se submeter às ideias defendidas pela elite política e cultural do país, como o Imperador Pedro Segundo e o grupo do IHGB (INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO). (FRANZ, 2007).

locais (nacionais). De acordo com Franz (2007) a produção de imagens, no Império brasileiro consolidou seu papel de criador de ícones nacionais, entre hinos, medalhas, emblemas, dísticos e brasões, entre os quais também se incluiu a “Primeira Missa no Brasil” como parte desta iconografia oficial.

Imagem 03 – *A primeira Missa no Brasil, óleo sobre tela de Vitor Meirelles, de 1860.*



**Fonte:** Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

A *Primeira Missa no Brasil* é uma pintura de Víctor Meirelles e se tornou uma iconografia bastante recorrente nos livros didáticos de História<sup>54</sup>. A obra evidencia o europeu no centro da imagem e da História (acontecimento). Os indígenas ao redor da cruz assistem à cerimônia, curiosos e aparentemente submissos como se aceitassem passivamente a cultura e a religião europeias. Anteriormente à expansão ultramarina europeia nos séculos XV e XVI, os povos nativos habitantes no território, posteriormente chamado Brasil, organizavam-se social, política e culturalmente; conforme as visões de mundo constituídas a partir de experiências coletivas numa dimensão temporal diferente dos europeus que vieram colonizar estas terras.

No texto “A presença e os saberes indígenas e o Ensino de História” Lemos (2003) chamou a atenção para o discurso presente na obra *Formação histórica do Brasil* (1967) de Pandiá Calógeras (1870-1934), na qual o autor estava de acordo com a tradição historiográfica do século XIX e os objetivos subjacentes dos historiadores da nação, defendendo a tese do *vazio demográfico*, afirmando assim que os povos nativos eram escassos

---

<sup>54</sup>A iconografia acima foi retirada de outro livro didático (**História, 2º ano**, 2010), o qual não compõe parte das coleções selecionadas para a análise em nossa pesquisa, entretanto contribui para pensar a representação social sobre indígenas nas iconografias no Brasil em um manual proposto após aprovação da Lei nº 11.645/2008.

desde o século XVI.<sup>55</sup> Esse argumento corroborou para a construção de um discurso que serviu de senha “civilizatória” nos oitocentos por meio de migrações e imigrações em "um processo acelerado de ocupação das terras indígenas por todo território nacional, especialmente na Região Sul..." (LEMOS, 2003. p. 639).

As discussões sobre a participação dos indígenas na História do Brasil são ainda devidoras, pois permanecem bastante ausentes nos livros didáticos, apesar da produção de pesquisas em várias áreas do conhecimento, por exemplo, na Antropologia. Essa ausência estende-se também para os paradidáticos, com raras exceções. Como afirmou Jesus (2016, p. 47) na atualidade, houveram significativas mudanças ocorridas no campo da pesquisa histórica sobre os indígenas; eles não desapareceram com a colonização, estando presentes nas mobilizações cotidianas, mostrando para a sociedade que uma “nova história” pode ser escrita, portanto, influenciando mudanças nas perspectivas de análises dos historiadores e antropólogos, favorecendo nos últimos anos uma série de estudos nos quais os povos indígenas são evidenciados como protagonistas, deixando de serem vistos como coadjuvantes nos processos históricos. (JESUS, 2016).

A temática história e culturas dos povos indígenas devem ser abordadas no ensino de História nos conteúdos históricos, expressando as demandas do presente. Problematizei como essas demandas estão sendo apresentadas, historicamente, e como os protagonismos indígenas foram ou não discutidos no ensino de História a partir dos livros didáticos de História do Ensino Médio. E como articular esse protagonismo a uma perspectiva decolonial?

Para Oliveira (2016, p.35-39), o termo decolonial derivou de uma perspectiva teórica que os chamados intelectuais decoloniais como o filósofo argentino Enrique Dussel (2009), o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo (2017), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007), a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2009), o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007), o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003) dentre outros expressaram. Fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico e partindo dos subalternizados pela modernidade capitalista, tem-se a perspectiva, de construir um projeto teórico para um repensar crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também

---

<sup>55</sup> Escreveu obras que o notabilizaram como historiador a exemplo dos três volumes da **Política Exterior do Império: I. As origens; II. O primeiro reinado** (editados pelo IHGB, 1927/28) e III. **Res Nostra**. (Sobre o período regencial), SP, Irmãos Ferraz, 1930; e a admirável síntese **Formação Histórica do Brasil**, SP, Companhia Editora Nacional, 3ª edição, 1938. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/JPCalogeras.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

como força política que se contrapõe às tendências acadêmicas eurocêntricas e dominantes na construção dos conhecimentos histórico e social. Assim o referencial teórico decolonial compreende que:

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. Descolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Neste sentido, podemos compreender a entrada destas perspectivas teóricas no campo da educação brasileira nos últimos anos, já que, muito do que se tem produzido academicamente sobre as relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais etc., se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Pensar a partir de referenciais teóricos como “decolonialidade” é uma possibilidade para a consolidação de outras interpretações sobre as aprendizagens, construindo outras proposições de resistência antirracista que somadas a uma prática pedagógica decolonial como parte de uma visão educacional emergente, pode favorecer a uma melhor compreensão se aliada aos estudos em diálogos com os movimentos sociais na América latina e propiciando discutir sobre novas possibilidades de aprendizagens.

O professor que articular a compreensão teórica decolonial e uma prática pedagógica questionadora pode construir uma abordagem desnaturalizando o discurso hegemônico nas imagens, como a do “índio passivo”, utilizando-se de referenciais que questionem esses constructos de sentidos e significados.

Uma forma de exercitar isso é perguntar aos/às alunos/as o que veem na iconografia da *Primeira Missa no Brasil*; pedir para apontar os detalhes que se sobressaem a partir de seus conhecimentos e informações sobre os povos indígenas neste território, e assim chegar aos aspectos históricos e socioculturais dessas populações indígenas, anteriores à referida pintura do século XIX. Ainda é interessante aproximar essa discussão do que tem ocorrido nas terras indígenas na atualidade como demonstrado na reportagem recente sobre a reação dos

indígenas da aldeia Pankará aos evangélicos da Igreja de Silas Malafaia.<sup>56</sup> Como fora a receptividade dos indígenas naquele momento histórico, representado para ‘perpetuar’ no imaginário social, a passividade dos povos nativos diante daquele evento? É importante confrontar essas diferentes experiências sociais, pois como afirmaram Santos & Menezes:

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que toda uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. (2010, p. 15).

Outros teóricos favorecem o desenraizamento de conhecimentos legitimados socialmente. Quijano (2005) tomou como ponto de partida a história da América Latina e sua articulação ao padrão colonial de poder.

O sociólogo e pensador humanista, Aníbal Quijano (1928- 2018) abordou questões envolvendo as mobilizações contemporâneas dos povos da América com seu heterogêneo legado, proveniente tanto de levantes anticoloniais neste continente, como das experiências subversivas mundiais do século XX. Estas mobilizações fomentaram as perspectivas de um novo horizonte histórico, fomentando a possibilidade da descolonialidade do poder. Como Quijano afirmou “está na hora de aprender a liberar-nos do espelho eurocêntrico onde nossa imagem está sempre, necessariamente, distorcida. Já é hora, finalmente, de deixar de ser o que não somos.” É a partir dessa perspectiva que pensamos a abordagem da temática indígena em livros didáticos de história destinados ao Ensino Médio, tratando das representações sociais sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Médio. Possibilitar que os professores pesquisadores e historiadores do campo sobre o ensino de História também discutam formas para implementar o que a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu como direito das populações indígenas, de serem reconhecidas e respeitadas a partir dos conhecimentos sobre sua história e culturas.

Para Aníbal Quijano, o eurocentrismo não é uma perspectiva exclusivamente cognitiva dos europeus ou dos agentes dominantes do capitalismo mundial, mas também dos educados sob a sua hegemonia. Para tanto afirmou que “Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos nesse padrão de poder.” (QUIJANO, 2010, p.86).

---

<sup>56</sup>EBRAHIM, Raissa. *Indígenas reagem a ação de evangélicos da igreja de Silas Malafaia em aldeia Pankará*. Publicado em 29/01/2020, 15h20min. Disponível em: <https://marcozero.org/indigenas-reagem-a-acao-de-evangelicos-da-igreja-de-silas-malafaia-em-aldeia-pankara/> Acesso em 20 de maio de 2020.



Nesse sentido, os sujeitos subalternizados passam a entender suas experiências como consequentemente como dadas, naturalizadas; que não podem ser questionadas.

O questionamento desses padrões sociais passam por uma aplicação mais crítica e radical da Lei 11.645/2008 que deve ser diretamente associada à perspectiva decolonial, a fim de repensar a sociedade atual. Nesse sentido, Brighenti concluiu:

Percebe-se que a temática indígena, tomada em sua profundidade tem potencial de provocar inquietações e as inquietações provocar mudanças. As mudanças não ocorrerão apenas pela efetivação da lei, mas fundamentalmente pela transformação dos centros de ensino em lugares de múltiplos saberes, de reconhecimento do pluralismo jurídico, por mudanças nos marcos da relação de poder, pela construção de um projeto decolonial. E nessa perspectiva os povos indígenas deve ter papel central na inserção de formas de saberes que não parte pela única via racional/científica. (BRIGHENTI, 2015, p. 8).

Aplicar a referida lei na perspectiva decolonial, implica também transformar a mediação do conhecimento histórico no ensino de História sobre os povos indígenas, desconstruindo o eurocentrismo. No século XVIII, sobretudo com o pensamento iluminista, afirmou-se um ideal mitológico de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, sendo antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo. (QUIJANO, 2010).

Ao definir o eurocentrismo como um modo de controle da subjetividade mundial, Quijano observou que a partir deste, produziu-se um empobrecimento do imaginário histórico e político, o que se revelou crucial e possibilitou pensar novos modelos de compreensão da história dos povos subalternizados e “indigenizados”.

O termo indigenizado foi problematizado por Portela (2011), ao discutir em sua tese a história do conceito de indigenismo no Brasil. O termo surgiu em 1881, e posteriormente foi usado em boa parte do século XX, mas seu conteúdo histórico ou politico-ideológico foi esvaziado; significando caráter ou qualidade de indígena, de acordo com os dicionários contemporâneos<sup>57</sup>. Portela analisou o peso semântico do indigenismo cuja eficácia dos constructos do tipo colonial garantiu a consolidação de uma narrativa histórica hegemônica.

---

<sup>57</sup> A autora pesquisou obras representativas dos séculos XVIII, XIX e XX e outras produzidas recentemente. Entre as quais os dicionários de autoria de Raphael Bluteau (1728), Bernardo Lima e Mello Bacellar (1783), Antonio de Morais Silva (edições de 1789 e 1813), Luiz Maria da Silva Pinto (1832), Dr. Fr. Domingos Vieira (1873), Dr. Joaquim de Macedo Soares (1888), Visconde de Beaurepaire Rohan (1889), Antonio José de Carvalho e João de Deus (1895), *Novo dicionário Nacional*, sem autor (1928), Bernardino José de Souza (1939), Laudelino Freire (1946), Agenor Costa (1950), Antonio de Morais Silva (1953), J. Mesquita de Carvalho (1968), Francisco Fernandes (1970), Antonio Geraldo da Cunha (2007) e *Dicionário Caldas Aulete* (1881 e 2010). Consultas também foram realizadas nas Bibliotecas da Universidade de Brasília (UnB) e do Senado Federal, além de pesquisas em sites da internet. Ver PORTELLA, 2011, p. 34.

Também apresentou as oposições reais que se delinearão sobre esse tema em narrativas contra- hegemônicas, ou seja, de autoria indígena, como as interpretações de Ailton Krenak.

Sahlins (1997) em sua proposta conceitual de *indigenização da modernidade* ponderou que os povos indígenas elaboram o que lhes vêm sendo imposto culturalmente: “Trata-se aqui, ao contrário, de uma reflexão sobre a complexidade desses sofrimentos, sobretudo no caso daquelas sociedades que souberam extrair, de uma sorte madrastra, suas presentes condições de existência.” (SAHLINS, 1997, p. 42).

Catherine Walsh<sup>58</sup>, Candau e Oliveira (2018) apresentaram a crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. O artigo desses autores *Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma Educação outra* se inseriu no Dossiê *Colonialidade e Pedagogia Decolonial*, contribuindo para mobilizar e enriquecer este debate no campo educacional no Brasil. Apresentou-se como destaque do dossiê o terceiro conceito- a pedagogia decolonial:

O terceiro conceito, que será o principal destaque deste dossiê, é a Pedagogia Decolonial. A analogia que fizemos anteriormente com a formulação de Marx na 11ª tese sobre Feuerbach, não foi ao acaso. A perspectiva MC representa uma crítica profunda à retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (CANDAU, OLIVEIRA & WALSH, 2018, p. 5).

Compreendo que uma pedagogia decolonial implica mudar os paradigmas de problematização dos conceitos e dos movimentos históricos, enquanto prática de ensino de História sobre os povos indigenizados e subalternizados na Modernidade/Colonialidade (MC):

---

<sup>58</sup> Socióloga- pedagoga, Professora e diretora (fundadora) do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Walsh lançou os livros *Pedagogías Decoloniales* tomos I e II, publicados em 2017, com a participação de intelectuais como Walter Dignolo, nos quais discutiu a respeito de práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>.. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Esse trecho remete à necessidade de reinventar as aulas de História, a partir da desconstrução das repetições conceituais que se tornaram comuns no cotidiano escolar. Como se sabe o pensamento decolonial é recente no Brasil, mas nos últimos anos, o debate se qualificou em diversos campos do conhecimento social e histórico, sobretudo, no campo da educação. Como exemplo, no *II Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Decolonial e direitos Humanos na América Latina* (2018)<sup>59</sup> constatou-se que diversos trabalhos publicados nos Anais desse evento eram de educadores, professores e estudantes de pós-graduação em Educação de diversos estados brasileiros. O eixo das questões pedagógicas foi a perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (WALSH, CANDAU & OLIVEIRA, 2018).

Questionar a colonialidade em todas as dimensões possibilita promover a desconstrução dos discursos e práticas hegemônicos. Para outros autores como Neves (2008) as pesquisas e discussões sobre o processo de Colonialidade na Amazônia, e por extensão na América Latina, impostas às culturas/sociedades/povos indígenas diante da colonização portuguesa e hispânica apontaram para a necessidade de superação da perspectiva colonialista de produção do conhecimento.

Como superar essa perspectiva colonialista nos livros didáticos de História no Ensino Médio? A seguir, apresento uma tabela dos conteúdos históricos e das iconografias sobre os povos indígenas, nos capítulos dos livros didáticos de história do Manual do Professor para posterior análise articulados à escrita escolar.

### 2.3.1. A análise das iconografias sobre os povos indígenas nos livros didáticos

Nesse subtópico analisei as representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil, utilizando uma metodologia comparativa dos livros didáticos de história

---

<sup>59</sup> O evento foi organizado principalmente por intelectuais do campo dos Direitos Humanos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

do Ensino Médio, com foco no conteúdo das referidas iconografias. As coleções são livros do professor.

As iconografias sobre os povos indígenas foram selecionadas de alguns livros das coleções, a partir de alguns aspectos dos conteúdos ou das atividades dos capítulos sobre a História do Brasil, propostos para as três séries.

Como se sabe os critérios de avaliação dos Editais de convocação do PNLD se estenderam para o Manual do Professor/MP de forma mais específica. Como por exemplo, no Guia do PNLD 2015 sobre o manual do professor, leem-se as seguintes orientações para o tratamento de dois aspectos que estamos discutindo na pesquisa, as iconografias e o ensino da história e culturas indígenas:

- Apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório.
- Orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas. (PNLD 2015, p. 12).

A metodologia teve por base as discussões feitas ao longo deste capítulo sobre os princípios de avaliação e os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, nos Editais de convocação do PNLD 2015/2018, como também as leituras das resenhas das coleções História, da Editora Saraiva e #Contato História, da Quinteto editorial nos Guias dos respectivos PNLD.

Apresento também uma tabela, com a disposição dos conteúdos, destacando as iconografias contidas nesses subsídios. Os capítulos foram listados e articulados à análise. Primeiro apresentamos os capítulos que abordam a temática da história e culturas indígenas, de acordo com as observações do manual do professor em cada um dos livros das coleções, descrevendo resumidamente o conteúdo histórico abordado, para em seguida articularmos à análise das iconografias propostas e às possibilidades de uma perspectiva teórica decolonial no ensino de História.

A indicação metodológica adotada para a escolha das iconografias, representando os povos indígenas nos livros didáticos de história, considerou alguns aspectos:

- As iconografias foram reproduzidas nos livros didáticos selecionados, o que nos possibilitou comparar suas abordagens.
- Estavam relacionadas à temática da História e culturas dos povos indígenas no Brasil.

- Evidenciaram possibilidades de abordagens dos protagonismos indígenas na História.

A seguir estão as tabelas, nas quais apresento os capítulos dos respectivos volumes das três séries. Listei os temas referentes à História sobre os povos indígenas e as iconografias que acompanham os conteúdos relativos à temática indígena nesses subsídios.

Tabela 01- *Volumes da Coleção História da editora Saraiva. 2ª Edição. 2013.*

<b>COLEÇÃO HISTÓRIA SÉRIE/VOLUME</b>	<b>1º ANO VOLUME 1</b>	<b>2º ANO VOLUME 2</b>	<b>3º ANO VOLUME 3</b>
<b>CIDADANIA AS DIFERENÇAS CULTURAIS PROBLEMÁTICA ÉTNICA ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>
De acordo com o manual do professor, no caso da História indígena adota-se uma perspectiva da diversidade cultural e do protagonismo, auxiliando no combate ao preconceito que envolve a abordagem de temas indígenas. Da mesma forma, combater os discursos “vitimizadores” sobre os indígenas, que ignora a complexidade e diversidade das sociedades indígenas num contexto de escravidão e colonialismo. Explicita a ideia de uma busca pelo “resgate” das diversidades culturais e alteridades para desconstruir a ideia do “bom selvagem” à moda romântica ou vitimizações absolutas dos discursos indigenistas militantes. Valoriza-se a perspectiva histórica antropológica mais uma vez endossando a ideia de ‘resgate’ do protagonismo indígena na História das Américas, na hispano-americana e para nosso interesse de pesquisa, sobretudo na luso-brasileira. Esta coleção está organizada por unidades temáticas, abordando a história das populações indígenas em diversos momentos. Evita-se na análise das sociedades indígenas fazer compartimentações em etnias, culturas ou ‘minorias’. Valorizaram-se os processos da mestiçagem étnica e cultural sem incorrer na neutralização de tensões e conflitos socioculturais.	No capítulo 2, Antes da chegada dos europeus na América e em vários outros itens dos capítulos 12, 17 e 18 já no contato com os europeus.  2. A ocupação da América.  12. Américas conquistadas.  17. Impérios e sociedades coloniais.  18. A colonização na América portuguesa.	Neste volume são abordados nos capítulos 4, 5, 10 e 11.  4. Império luso-brasileiro no século XVIII.  5. O Brasil transforma-se em um império.  10. Regências e revoltas no Brasil.  11. As repúblicas das Américas.	No volume em questão, os povos indígenas são abordados especialmente nos capítulos 7 e 12.  7. Brasil: a República nacional-estatista.  12. O Brasil e a República democrática.
<b>TIPOS DE FONTES ICONOGRÁFICAS E SUAS CARACTERÍSTICAS. ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 1</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 2</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 3</b>
A noção de imagem como documento. Na coleção as iconografias são utilizadas como estímulo imagético de boxes ou de outras seções específicas, geralmente com atividades interativas, especialmente para a interpretação do material iconográfico (quadros, iluminuras, charges, cartazes ou fotografias, disposição de pessoas ou objetos, significado de símbolos etc.) e servem para estimular os discentes a estabelecer relações entre o conteúdo das imagens e o conteúdo histórico do tema nelas retratado.	No capítulo 2 vemos imagens da face reconstituída e do crânio de Luzia, uma das evidências da presença humana na América do Sul. Acervo do Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista (Rio de Janeiro). Fotografia de sambaqui (SC). No capítulo 12, apresenta-se	No capítulo 13, na seção Conversa com o historiador há uma imagem de uma fotografia do século XX. Representação de crianças indígenas tendo aula no internato de Taracua, rio Uapés, Alto Rio Negro, em 1914. O texto problematiza as	No capítulo 1, aborda-se apenas a questão da política indigenista no início do século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) brevemente comentados num box complementar; Na Era Vargas, na Constituição de 1934 e em 1937, no

	<p>a gravura em metal de Theodore de Bry, na edição de 1592 do livro <i>Duas viagens ao Brasil</i>, de Hans Staden, publicado originalmente em 1557.</p> <p>A imagem faz referência ao ritual de antropofagia da sociedade tupinambá para vingar parentes e absorver a força do inimigo, reforçando a identidade cultural do grupo.</p> <p>No capítulo 17, as fontes imagéticas (pinturas em miniaturas e gravuras) abordam temas das sociedades indígenas da América espanhola e da América do Norte.</p> <p>No capítulo 18, está a reprodução do quadro de Victor Meirelles (c.1860) que procurou recriar a cena da primeira missa celebrada no Brasil. Há uma xilogravura do livro de André Thevet (c.1555) que mostra os nativos cortando e embarcando o pau-brasil. Um detalhe do mapa da Terra Brasilis de Lopo Homem (1519) destacando indígenas e árvores, indícios de que os portugueses tinham conhecimento da costa brasileira e da importância do pau-brasil.</p> <p>Outra gravura de Theodore de Bry de 1564 (<i>Service Historique de la Marine, Vincennes, France</i>) mostra os indígenas na guerra da Guanabara, situado numa seção complementar outra dimensão: cotidiano.</p> <p>E por fim, uma obra de Henrique Bernadelli, século XIX (Museu Paulista da USP, São Paulo). Apresenta os jesuítas pregando a doutrina cristã aos nativos, alertando-os de que assim teriam a salvação eterna.</p>	<p>qualidades do indígena idealizado na literatura, mas bastante desconsiderado nas ações políticas do império.</p>	<p>Estado Novo, ressalta-se a Política Indigenista e a marcha para o Oeste; em 1940 ocorreu o I Congresso Indigenista Interamericano, no México e a instituição do dia do Índio no Brasil em 19 de 1943 no capítulo 7. Posteriormente, no capítulo 12, no retorno de Vargas nos início dos anos 1950, houve a criação do Parque Nacional do Xingu, em 1952.</p>
--	--	---	---

**Fonte:** Tabela organizada pela autora a partir da catalogação do conteúdo das iconografias dos capítulos dispostos nos volumes.

Observando a tabela 1, concluímos que nos três volumes da coleção *História* há uma frágil interdisciplinaridade e alguns conteúdos apresentam sugestões de trabalho com a diversidade cultural e o protagonismo indígena nos textos ao longo dos capítulos e em algumas atividades. Nessa coleção, as iconografias que representam socialmente os indígenas

no Brasil foram registros feitos majoritariamente por europeus nos diferentes contextos históricos.

Tabela 02- *Volumes da Coleção # Contato História. Quinteto Editorial, 1ª Edição. 2016.*

<b>COLEÇÃO #CONTATO HISTÓRIA SÉRIE/VOLUME</b>	<b>1º ANO VOLUME 1</b>	<b>2º ANO VOLUME 2</b>	<b>3º ANO VOLUME 3</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO ENSINO PLURIÉTNICO ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>	<b>CONTEÚDOS ABORDADOS NOS CAPÍTULOS</b>
De acordo com as orientações para o professor, nos últimos anos o debate da valorização das contribuições pluriétnicas na formação da população brasileira se expandiu para do meio acadêmico para a sociedade civil. A Lei 11. 645/2008 representa um dos resultados que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura dos povos indígenas aos alunos da educação dos níveis Fundamental e Médio, conforme o Parecer CNE/CP nº 3 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1 de 17/06/2004, relativo às Diretrizes Comuns Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De acordo com o Parecer o intuito é combater o racismo e a discriminação; trata-se de uma política de reparação respaldando-se em estudos sobre a sociedade brasileira. Também foi o resultado das demandas das mobilizações da população afrodescendente, exigindo políticas e ações afirmativas para si, e da mesma forma ocorreu com as populações indígenas pela valorização da sua história, cultura e identidade e que eduquem para a formação de conhecimentos, posturas, atitudes e valores que tornem os cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, interagindo entre si para uma nação democrática e que todos sejam iguais com direitos garantidos e a valorização da sua identidade. Essas temáticas contribuem para desconstruir estereótipos e preconceitos que estão impregnados no conteúdo escolar. Outra dimensão é o reconhecimento das especificidades. Elas não se contrapõem às perspectivas da cidadania, mas as complementam e devem ser valorizadas como responsáveis pelas contribuições na formação de nosso povo.	Capítulo 11: Os povos da América.  - Os povos nativos - A civilização olmeca - Os maias - Os astecas - Os incas - Os povos indígenas do Brasil - O patrimônio arqueológico do Brasil	Capítulo 5: A conquista e a colonização portuguesa na América.  - O início da exploração - O início da colonização - A França Antártica - A França Equinocial - Etc.	Capítulo 12: O Brasil Contemporâneo.  - A transição para a democracia - A constituição de 1988 - o Brasil na era da globalização - As relações de trabalho no Brasil - Espaço rural brasileiro - Problemas urbanos - A desigualdade social - Os direitos dos povos indígenas - Comportamento e diversidade - Consumo e meio ambiente
<b>TIPOS DE FONTES ICONOGRÁFICAS E SUAS CARACTERÍSTICAS ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 1</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 2:</b>	<b>ICONOGRAFIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO VOLUME 3</b>
As iconografias são fontes importantes para os estudos históricos e bastante utilizadas pelos historiadores, destacando-se as pinturas, ilustrações, fotografias, gravuras, mapas antigos etc. afirma-se que as fontes iconográficas são bastante utilizadas na coleção nos três volumes em conteúdos e atividades e são bastante diversas.	Fotografias de homens, mulheres e crianças realizando pinturas corporais, p. 266 e de realização de uma cerimônia no I Festival de Culturas Xinguanas, p. 262.	Xilogravura de Johann Froschauer (1505); Europeus indianizados com grupo de indígenas, p. 100; Gravura de Theodore de Bry 1592 aparece numa atividade articulada ao conteúdo para na seção explorando a imagem, p. 103.	Fotografia recente de indígenas em protesto em frente ao Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2014, p. 276; Fotografia recente de indígenas. Uma professora ensinando alunas a fazer artesanato na escola

		<p>Detalhe da gravura feita por Theodore de Bry. Século, XVI; Mulher indígena aparece comendo um braço; p. 104;</p> <p>Gravura do século XVI, de Theodore de Bry, numa atividade sobre Antropologia e iconografia; p. 118;</p> <p>Pintura feita por Albert Eckhout no século XVII; aparece na referida atividade, mas na p. 119;</p> <p>Mapa histórico, de Lopo Homem. Terra Brasilis, c. 1519; seção ampliando seus conhecimentos; p. 120;</p> <p>Desenho de José Wash Rodrigues, século XX. Bandeirantes aprisionando indígenas numa missão jesuítica, p. 130.</p>	<p>da aldeia Guarani Tenoré Porã, em Parelheiros, São Paulo, 2012, p. 277.</p>
--	--	--	--

**Fonte:** Tabela organizada pela autora a partir da catalogação do conteúdo das iconografias dos capítulos dispostos nos volumes.

Na coleção *#Contato História* (volume um), o conceito de povoamento é utilizado para abordar a migração dos seres humanos para América; as imagens de pinturas rupestres foram enfatizadas no capítulo II, como representação imagética da migração dos nossos ancestrais. No capítulo XI, do referido volume, temos as imagens de esculturas que são definidas como fontes arqueológicas e patrimônio histórico cultural material dos povos indígenas do Brasil. Essas iconografias possibilitam problematizar a experiência histórica das populações que viveram anteriormente neste vasto território, sendo possível conhecer como se organizavam, produziam e festejavam. No capítulo V, no volume dois, os demais conteúdos são sobre a História da África e foi inserida no contexto da colonização do Brasil.

No volume dois, da referida coleção, os demais capítulos não abordam sobre os indígenas no Brasil e não tem registro de iconografias relacionadas a sua representação social. No volume três, há referência aos povos indígenas apenas no conteúdo do capítulo XII, relacionado à Constituição de 1988. Os demais capítulos não abordam os indígenas no Brasil e nem apresentam iconografias relacionadas à sua representação social. Ainda no capítulo XII deste volume, exista a referência a uma fonte da cultura material dos povos indígenas no



Brasil, a imagem de um pote de cerâmica numa escola da comunidade indígena de São Pedro (AM). E por fim, uma lousa com palavras, escritas na língua tuluca (quase foi extinta), falada dentro e fora da escola.

Os livros didáticos, como se sabe, são fontes importantíssimas e tem sido de interesses dos pesquisadores do Ensino de História acompanhar a implementação da Lei nº 11.645/2008. Quando a diversidade sociocultural dos povos indígenas é abordada nas atividades planejadas e sugeridas pelos professores e demais agentes sociais, aí é engendrada uma prática pedagógica para combater os preconceitos e promover uma representação positiva das relações étnico-raciais na escola e na sociedade.

A partir do levantamento dos conteúdos que remetem às iconografias nos capítulos constatei que o protagonismo indígena foi incipientemente apresentado nos livros didáticos analisados. Isso implica que deve haver um maior conhecimento pelo/a professor/a numa abordagem decolonial, partindo dos conceitos de colonialidade, modernidade e da compreensão sobre o poder nas relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas em função e em torno da disputa pelo controle dos meios de existência social. Pode não ser possível apenas por esta via, mas ao compreender esses referidos conceitos os/as professores/as podem instigar os/as estudantes a pensar de outra forma sobre esses processos históricos.

Para a análise das coleções *História* e *#Contato História*, as iconografias selecionadas são referentes à História sobre os indígenas no Brasil, considerando as diferentes temporalidades da nossa História<sup>60</sup> e por estarem presentes nas referidas coleções em volumes diferentes. As iconográficas selecionadas para a análise foram:

- No livro da coleção *História*, volume um (1ª série): o mapa histórico Terra Brasilis, o qual foi desenhado em pergaminho no século XVI e aponta indígenas no contexto da exploração do pau-brasil;
- No livro da coleção *# Contato História*, volume dois, (2ª série): uma gravura de Theodore de Bry sobre indígenas na guerra da Guanabara no século XVI.

---

<sup>60</sup> Arbitrariamente, a História do Brasil está dividida em história dos povos originários antes da invasão europeia que continuam presentes na História do Brasil colonial, imperial e republicano. Essas temporalidades históricas são geralmente marcadas pelas versões econômicas e políticas (primeiro, a colônia como um empreendimento da metrópole portuguesa; depois extensão territorial e política de Portugal e país independente; e por fim, uma jovem nação republicana, com alguns conflitos em suas fronteiras, definida por princípios liberais que não aceitavam mais privilégios, mas ainda continuava permeado de desigualdades sociais).

- No livro da coleção *#Contato História*, volume três, (3ª série): a imagem de uma fotografia recente, mostrando o protesto de indígenas pela demarcação de suas terras em frente ao Supremo Tribunal Federal (STF) em 2014. A fotografia apresenta a ideia de protagonismo dos povos indígenas se mobilizando pelos seus direitos.

A justificativa para as iconografias selecionadas foi a possibilidade que geram de realizar um diálogo em diferentes temporalidades e remeter à compreensão de uma visão não subalterna dos povos indígenas em representações feitas pelos europeus bem como proporciona uma discussão proposta nesses livros didáticos, em que os povos indígenas aparecem se mobilizando pelos seus direitos na atualidade.

As referidas iconografias foram analisadas a seguir, e foi possível desenvolver uma abordagem dos conceitos críticos da modernidade/colonialidade nos conteúdos ou nas atividades dos capítulos sobre a História dos povos indígenas no Brasil, como segue abaixo.

Imagem 04- *Terra Brasilis de Lopo Homem, 1519.*



Departamento de Cartas e Planos da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Esta iconografia é um mapa histórico e foi utilizada nos livros do volume um, da coleção *História* e no volume dois da coleção *#Contato História*. Como já foi dito, essa imagem é comum aos dois livros das duas coleções, mas estão em séries escolares diferentes. O tema dos capítulos em que se inserem, correspondem ao mesmo período da História do Brasil, a chamada História Colonial. Para facilitar a discussão, me referi aqui pelos títulos das coleções. Em *História*, a imagem do mapa aparece no capítulo XVIII cujo título é *A colonização na América portuguesa* da unidade 5- *Sociedades coloniais na era do*

*mercantilismo*. No *#Contato História*, compõe o capítulo V- *A conquista e a colonização portuguesa na América*. Assim como os capítulos, os subtítulos são bem semelhantes. Não há divisão de conteúdo por unidade.

No livro da coleção *História*, a imagem faz parte de um “box” de texto complementar cuja função é realçar ou complementar algum aspecto narrado no texto, o qual pode vir acompanhado de uma iconografia. O texto foi inserido no primeiro tópico do capítulo XVIII *O Brasil no império marítimo português*. O título do tópico é *Do escambo à escravidão indígena: entre tragédias e alianças*. O assunto discutido foi o trabalho de subsistência dos povos indígenas no tempo do pau-brasil e as intenções dos portugueses com esse lucrativo negócio na época do mercantilismo europeu.

A ideia de mundos e valores diferentes está presente: bom guerreiro *versus* bom negociante. Ocorria a troca de ferro por mercadorias que precisavam pela quantidade de pau-brasil, o que por sua vez, os mantinha na floresta, de acordo com o texto didático. Após conseguirem, os indígenas desapareciam. Na perspectiva do texto, com o advento da economia açucareira e a escravidão indígena, muitas coisas pioram para os nativos. As guerras que travavam não tinham como objetivo a escravidão para o comércio. Seu intuito era fazer cativos para o sacrifício antropofágico que mantinha a identidade cultural do grupo. No texto, explicou-se que essa prática cultural da antropofagia foi afetada pelos resgates no contexto de “produção de cativos” para os portugueses. Ou seja, em função de um empreendimento do capitalismo mercantilista europeu, as práticas culturais que mantinham a identidade dos diferentes povos indígenas foram afetadas pela lógica eurocêntrica de exploração dos recursos e dos corpos dos indígenas escravizados.

No conteúdo do texto didático destaca-se a estratégia de alguns grupos que se beneficiavam dessa ideia de fazer cativos e de se associarem aos portugueses como o caso dos tupiniquins, liderados por Tibiriçá, em São Vicente; dos Tabajaras, na Paraíba, chefiados por Piragibe, na ribeira do São Francisco, ou dos Potiguaras, comandados por Zorobabé no Rio Grande do Norte. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p.251 e p.388).

Ressalto que, de acordo com o texto didático, no século XVI, os portugueses também fizeram guerra contra os indígenas para obter mais escravos. Alguns documentos confirmam que o governador-geral (1549) associava o êxito da colonização à exploração dos povos indígenas.

No que respeita à dimensão da resistência, nas sugestões de respostas às atividades propostas no livro do aluno, são apontadas algumas ideias no Manual do professor, a exemplo

do crescimento das guerras justas ou guerras contra os “índios” hostis. E nesse sentido, em 1570, a escravidão indígena foi regulamentada sob, a justificativa de hostilidade dos indígenas, ou tentativa de “resgate”, alegando proteger os prisioneiros do canibalismo. A escravidão indígena declinou na passagem do século XVI para o XVII, devido à migração dos indígenas para os sertões e às diversas epidemias de varíola (bexiga). A escravidão indígena não parou por aí. Nos séculos XVII-XVIII a expansão colonial para o maranhão e o Pará motivaram a perseguição dos indígenas para o cativo. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p.258 e p.388).

Após a leitura, logo em seguida, há uma atividade indicada para o/a aluno/a responder. A questão proposta indagou sobre o protagonismo ou a vitimização dos indígenas na conquista portuguesa. E a imagem? Como ela se articula nesse contexto? A legenda destacou o autor, Lopo Homem, data da produção do mapa (1519) e os detalhes sobre as árvores e os indígenas na Terra Brasilis.

Está posto no texto didático que o mapa indicava com clareza, o conhecimento que os portugueses tinham da costa brasílica, bem como da extração do pau-brasil. Quais os elementos do texto ou da imagem possibilitam essa inferência? Para pensar sobre estas questões, o professor pode estender esta atividade para uma observação mais detalhada, olhando bem na iconografia, identificando ao máximo os elementos presentes nesse mapa. Após, pode incluir na atividade a realização de uma consulta mais profunda sobre os créditos do mapa<sup>61</sup>.

No caso deste mapa, fora confeccionado por Lopo Homem, um cartógrafo português que teve o auxílio de outros cartógrafos para elaborar este mapa. Como se sabe, os mapas eram uma fonte de informação sobre as terras que antes eram desconhecidas dos navegadores europeus<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Terra Brasilis. BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICAL: SÉCULO XVI AO XVIII. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em 15 de julho de 2020.

<sup>62</sup> O papel político da cartografia na história ocidental foi discutido por Freire & Fernandes (2010). A invenção da imprensa foi fundamental para a popularização da cartografia. Os mapas foram produzidos mais rapidamente e distribuídos de forma ampla. Os produtores de mapas tinham mais mapas, e mapas mais recentes, aos quais podiam se referir quando estavam produzindo seus próprios mapas. A imprensa também promoveu um caráter comercial à produção cartográfica, contribuindo para a propagação do mapeamento. Dessa forma surgiram as primeiras oficinas de cartografia na Europa, voltadas exclusivamente à produção de mapas e fora do aparato imperial. Eram oficinas particulares, cujos serviços podiam ser contratados tanto por governantes, como por comerciantes interessados em rotas comerciais ultramarinas. Ainda segundo esses autores, Black (2005) distingue três objetivos do mapeamento entre os séculos XVII e XVIII: 1) cadastral, objetivando a tributação ou com propósitos administrativos e notariais (registro de propriedades), 2) militar, agora em grande escala, e 3) científico, com a melhoria na medição de longitude, podendo resolver com razoável grau de precisão a posição

Desde a carta de Pero Vaz de Caminha e outras viagens de expansão, pelo mapa se observa que, em 1519 já havia muitas informações sobre o “Brasil”. Entretanto era preciso garantir a posse do território através da exploração de seus recursos e posteriormente dos nativos escravizados. A proposta a ser construída para uma abordagem decolonial seria refletir sobre o protagonismo indígena nessa iconografia. Numa leitura atenta das representações dos indígenas no mapa histórico, os indígenas são representados como selvagens, fazendo parte da fauna e da flora, sendo representados junto às árvores e aos animais, portanto, como bárbaros que ‘precisavam’ conhecer a fé cristã e a civilização, justificativas que determinavam a sua escravidão. De acordo com o texto sobre Terra Brasilis:

No topo do mapa há uma legenda de caráter histórico, característica da cartografia portuguesa do século XVI, que foi traduzida do latim para o português por Jaime Cortesão, em 1935, que diz: “Esta carta é da região do grande Brasil e do lado ocidental alcança as Antilhas do Rei de Castela. Quanto à sua gente, é de cor um tanto escuro. Selvagem e crudelíssima alimenta-se de carne humana. Este mesmo povo emprega, de modo notável, o arco e as setas. Aqui [há] papagaios multicores e outras inúmeras aves e feras monstruosas. E encontram-se muitos gêneros de macacos e nasce em grande quantidade a árvore que, chamada brasil, é considerada conveniente para tingir o vestuário com a cor púrpura”.(BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICAL: SÉCULO XVI AO XVIII., 2020?).

O mapa histórico *Terra Brasilis* é um mapa da cartografia quinhentista e suas representações iconográficas são de ‘índios’, comendo carne humana junto a pedaços de corpos sendo assados, guerreando entre si, como verdadeiros selvagens. Essas construções dispensavam outras formas de perceber os povos indígenas na sua alteridade no termo genérico “índios”, adotado por Colombo ao avistar os habitantes da América.

Constatei que a partir do próprio texto é possível responder à pergunta sobre o protagonismo e/ou a vitimização dos povos indígenas. Em alguns momentos estiveram simultaneamente nestas situações. Quando formaram alianças com os portugueses, fizeram a guerra justa ou resgataram prisioneiros foram protagonistas. E foram vitimizados pelas epidemias trazidas pelos colonizadores, pela escravidão pelos bandeirantes e pela catequese jesuítica.

No conteúdo esboçado, o mapa serviu apenas para ilustrar a imagem dos indígenas no contexto da exploração do pau-brasil. Os indígenas foram representados na imagem do mapa histórico. Foram disponibilizados em diferentes lugares do mapa que representa o território

---

meridional de um navio. Desta forma, os mapas vão mudando ao longo da história, com o avanço técnico combinado às transformações da sociedade europeia, assim como mudam os objetivos de sua elaboração.

brasileiro; mas se associado à leitura do texto, os/as alunos/as podem inferir a diversidade da população indígena pela forma como foram representados na sua indumentária.

No livro da coleção *#Contato História*, há outra abordagem desta iconografia que permite associar outras informações e fazer usos da mesma. O mapa está na seção didática *Ampliando seus conhecimentos* e traz a subseção didática *Arte e História* com informações complementares dos conteúdos desenvolvidos nos capítulos, mostrando diferentes tipos de arte, de acordo com as situações históricas.

A interdisciplinaridade entre a Arte e a História foi discutida nessa subseção, cujo tema é *O mapa Terra Brasilis*. Ao final da leitura o/a estudante pode acessar o link digitando-o para saber mais. O texto abordou a quantidade de mapas produzidos e seu detalhamento na época das “Grandes Navegações.” Devido aos relatos dos navegantes, os mapas se tornaram cada vez mais detalhados tornando-se uma fonte histórica por registrar vários elementos e aspectos das sociedades e épocas em que foram produzidos.

O texto explica que o mapa é oriundo de Portugal. Atribui sua autoria ao cartógrafo Lopo Homem, informando que fora manualmente confeccionado sobre pergaminho e desenhado entre 1515 e 1519, durante o governo do rei português D. Manuel. Para acrescentar mais detalhes sobre o mapa, o texto remete a outro texto de referência que o/a aluno/a pode acessar no link citado ao final do texto. Em resumo, no texto sobre o mapa, foram informadas a quantidade de referências espaciais, escritas perpendicularmente ao traçado da costa brasileira, já conhecidas e registradas no mapa *Terra Brasilis*, em pouco menos de 20 anos após a viagem do navegador português Pedro Álvares Cabral.

O mapa é ilustrado com cores diferentes. Em vermelhas e marrons alguns rios, pontos marcantes da paisagem, de acordo com suas observações diretas ou emoções. Há uma informação que se encontra no cartouche, uma moldura ornamental, com conteúdo em latim sobre a região do Grande Brasil (SEEMANN, 2015).

Os textos acompanham os mapas históricos nos diferentes subsídios didáticos abordados e precisam que o professor possa interferir com seus conhecimentos sobre os povos indígenas para apontar outras conexões com a história e fazer as perguntas sobre as fontes; assim, é possível ir além da leitura visual. O olhar mais aguçado para a imagem (LEHMKUHL, 2010) e a compreensão do livro didático como uma fonte limitada do saber histórico em sala na aula são premissas importantes.

No livro didático da coleção *História*, o objetivo era ilustrar a riqueza do pau-brasil e a discussão do texto era se os indígenas foram sujeitos que protagonizaram ou foram vítimas.

Foram protagonistas, mas também foram vítimas nas relações sociais e econômicas com os portugueses. O texto articulado ao mapa promoveu outras perguntas, gerando novas possibilidades de conhecimento sobre a fonte e os povos indígenas naquele contexto, refletindo sobre sua diversidade sociocultural na leitura e na representação iconográfica não homogênea dos indígenas no mapa Terra Brasilis.

A seguir analisei outra iconografia, também inserida no volume um, da coleção *História*, no capítulo XVIII cujo título é *A colonização na América portuguesa* da unidade 5- Sociedades coloniais na era do mercantilismo. Um dos subtítulos deste capítulo é Presença francesa: Guanabara e Maranhão. No texto didático abordou-se como ocorreu a presença francesa na Guanabara, relacionando-a a iconografia. Explicou-se neste tópico como os franceses entraram para o rico comércio do pau-brasil no Brasil, disputando com os portugueses, o litoral brasileiro. Apesar da implantação do Governo- Geral na Bahia, isso não inibiu as iniciativas francesas. Mas foi apenas na segunda metade do século XVI que ocorreu a fundação da França Antártica na baía da Guanabara.

Imagem 05- Gravura de Theodore de Bry, de 1564, sobre indígenas na guerra da Guanabara.



**Fonte:** Service Historique de la Marine, Vincennes, France.

De acordo com o texto didático, o plano foi concebido pelo cavaleiro francês Nicolau Durand de Villagagnon por volta de 1550. Seu objetivo era fundar uma colônia na baía da Guanabara para refugiar os huguenotes (protestantes franceses perseguidos na França pelos católicos) e dar uma base estável para o comércio do pau-brasil. Ressaltou-se que ‘o lugar ainda não tinha sido povoado pelos portugueses’. Villagagnon recebeu apoio do huguenote e almirante Gaspard de Coligny que era bastante influente e obteve apoio do cardeal de Lorena, um dos defensores da Contrarreforma na França e conselheiro do rei Henrique II.

Segundo o referido texto didático, nasceu um projeto de colonização francesa marcado por contradições de uma França dilacerada por conflitos políticos e religiosos em que “uns

desejavam associar a futura colônia ao calvinismo, enquanto outros eram católicos convictos” (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p. 255).

No texto didático destacou-se que o fator para o êxito inicial da fundação do Forte Coligny foi o apoio dos Tamoios, uma vez que “os franceses não escravizaram os indígenas nem lhes tomaram as terras”. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p. 255). E assim, além do apoio do rei Henrique II, Villagagnon fundou o Forte Coligny em 1555 para repelir retaliações portuguesas. No texto se destacou também que a colônia francesa passava pela carência de recursos e começaram os conflitos religiosos herdados da metrópole francesa, com perseguições e mortes, gerando revoltas e punições exemplares. Além disso, Mem de Sá, governador-geral desde 1557 foi incumbido de expulsar os franceses da baía da Guanabara e em 1560, as tropas portuguesas tomaram o Forte Coligny.

Houve uma intensa resistência francesa com o apoio dos indígenas Tamoios numa coalizão chamada *Confederação dos Tamoios*, um conceito que o texto didático apenas destacou, mas não aprofundou, enfatizando as alianças entre os lados opostos que se formaram. Do lado dos portugueses, para apoiar a guerra de conquista, os indígenas Temiminós e liderados pelo chefe indígena Arariboia e inimigos mortais dos tamoios; e do outro, a aliança fraco-tamoia. Portanto, essa guerra foi além de luso-francesa, uma guerra entre Temiminós e Tamoios, daí as alianças entre os oponentes europeus. Em resumo, para concluir o texto didático, nos combates ocorridos na Guanabara, como em outros lugares, os portugueses utilizaram as rivalidades entre os indígenas para conquistar territórios; da mesma forma que os indígenas se utilizaram dos europeus para resolver suas disputas.

Os portugueses expulsaram os franceses em 1567 e fundaram a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Em relação aos conflitos entre os indígenas, no texto relata que aconteceu o massacre dos Tamoios pelos Temiminós, cujo chefe, Arariboia foi presenteado com terras e títulos pelos seus serviços ao rei de Portugal.

Almeida (2010) afirma que “Cabe questionar a tradicional divisão em campos nitidamente delimitados [...]. Uma análise mais cuidadosa da documentação, levando-se em conta os interesses e ações dos índios, revela relações muito mais complexas.” (ALMEIDA, 2010, p.57). De acordo com a autora, nem sempre os Tamoios (tupinambás da Guanabara) foram inimigos dos portugueses, e citou que Pero Lopes de Souza falara da gentileza do acolhimento de seu irmão Martim Afonso de Sousa nos três meses que permanecera para construir embarcações. Entretanto, desde 1525, “esses índios já mantinham relações contínuas com os franceses. De acordo com os registros do padre Anchieta, os indígenas se voltaram



contra os portugueses por injustiças e maus-tratos e receberam bem os franceses que não lhes causavam agravo.” (ALMEIDA, 2010, p.57).

Logo abaixo do texto didático, segue outro box, cujo subtipo-padrão é desdobrado em *Outra dimensão: cotidiano*. Esse recurso é dedicado a complementar a temática central do capítulo, com informações paralelas ao conteúdo ou aprofundando assuntos mencionados no texto. O título é a *Disputa pela baía da Guanabara*. Como está posto na imagem subsequente:

Imagem 06- . Imagem da atividade *Outra dimensão: cotidiano*.



**Fonte:** livro didático de História, volume 1, coleção História.

Nessa seção foi inserida a imagem da gravura de Theodore de Bry. Há uma brevíssima explicação em relação às batalhas navais que marcaram esta guerra e que está retratada na gravura, mostrando as canoas e enfatizando a arte indígena da guerra na iconografia. Após, segue uma pergunta para os/as estudantes responderem: “É possível afirmar que a guerra travada na Guanabara, [...] foi uma disputa colonial e uma guerra indígena tradicional? Ou os grupos indígenas foram manipulados por franceses e portugueses, respectivamente? Justifique a resposta.”. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p. 256).

Na parte das orientações específicas do volume um da coleção História (Manual do Professor), a resposta é pessoal e como indicativo de solução para a questão apresentou a seguinte proposta:

Os povos indígenas já possuíam suas rivalidades e guerreavam entre si, antes de os europeus aportarem no continente. A guerra travada na Guanabara possuiu também o sentido das guerras indígenas tradicionais. No entanto, tal conflito foi estimulado pela presença dos europeus, que forneceram armas de fogo e incitaram as rivalidades indígenas preexistentes.

Com relação ao conceito de manipulação, seria importante ressaltar que essa palavra pode apresentar uma ideia de que os nativos eram ingênuos, sendo corrompidos

pelos europeus. Essa ideia deve ser descartada por desmerecer a lógica das culturas nativas. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA & SANTOS, 2013, p. 388).

Quais as evidências que permitem na referida iconografia, responder à pergunta proposta? No título da gravura está escrito indígenas na guerra da Guanabara. Exatamente e apenas neste detalhe da gravura, os povos indígenas são destacados em combate e a informação sobre o autor, gravurista da obra, o ano e origem do acervo.<sup>63</sup>

O professor pode solicitar aos/às alunos/as uma pesquisa para conhecerem um pouco do gravurista e suas obras<sup>64</sup>. Para compreender a intenção desse registro iconográfico de Theodore de Bry, é preciso trazer algumas contribuições sobre o que foi a Confederação dos Tamoios. A informação dada pelo livro sobre a gravura chama a atenção para as canoas e a arte indígena da guerra. Observei que os indígenas sobre essas embarcações estão apontando os arcos com suas flechas uns contra os outros, enquanto alguns indígenas estão imersos na água, possivelmente poderiam estar feridos ou tentando alcançar as canoas adversárias etc. Em qualquer imagem está presente a ideia de registrar a percepção da realidade, mas não necessariamente “verdadeira” ou “falsa”. (LEHMKUHL, 2010, p. 58).

Na Confederação dos Tamoios, Caoquira era um dos chefes da coalizão que integrava vários “grupos tupis que vivem espalhados por diferentes regiões do território, desde a Bertioaga até Cabo-Frio.” No período colonial (1563), em Iperoig, havia um núcleo de aldeias tupi, correspondendo ao que atualmente é a cidade de Ubatuba, Estado de São Paulo. (PERRONE-MOISES; SZTUTMAN, 2010).

Na gravura (1564) podemos identificar algumas aldeias, próximas ao litoral, muitas árvores, ou seja, a representação da flora do Brasil naquele período. É possível inferir essa informação a partir da leitura de um texto sobre a Confederação dos Tamoios, no artigo a seguir.<sup>65</sup>

Costa brasílica, 23 de abril de 1563. Os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, tendo partido de São Vicente, núcleo colonial português, chegaram a Iperoig, núcleo de aldeias tupi situado nas imediações do que hoje é a cidade de

<sup>63</sup> Theodore de Bry foi um gravurista, ourives e editor que ficou famoso por suas representações das primeiras expedições europeias às Américas nasceu em 1528, em Liège, atual Bélgica; protestante, defendeu a Reforma e participou do combate contra a dominação espanhola na região dos Países Baixos. A gravura data de 1564 e faz parte do acervo do Service Historique de la Marine, Vincennes, na França.

<sup>64</sup> O link é minha sugestão de leitura para complementar as informações sobre o gravurista e sua obra: Theodore de Bry e as imagens do Brasil. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20225/theodore-de-bry-e-as-primeiras-imagens-do-brasil>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

<sup>65</sup> PERRONE-MOISES, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 40 1-433, outubro de 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493132010000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132010000200007&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 09 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000200007>.

Ubatuba, estado de São Paulo. Vinham em missão diplomática ao encontro de Caoquira, um dos chefes que integravam uma coalização de diversos grupos tupi - espalhados por um vasto território compreendido entre Bertioga e Cabo Frio - unidos em guerra contra os portugueses. Ficaram conhecidos como Tamoio, eram aliados dos franceses e inimigos dos Tupiniquim de São Vicente e dos Temiminó de Niterói, estes aliados dos portugueses. Representavam uma séria ameaça ao projeto colonial lusitano e, inclusive, colocavam em risco a sobrevivência de São Paulo de Piratininga, situada no planalto. O objetivo de Nóbrega e Anchieta era negociar a paz com Caoquira e os seus, pondo fim à assim chamada Guerra dos Tamoios. A missão dos jesuítas culminou, em Iperoig, num assim chamado acordo de paz, celebrado em setembro daquele ano, o qual não pôs fim à guerra, contudo: outros tantos Tamoios, sobretudo aqueles da região da Guanabara, mais ao norte, prosseguiram como hostis até serem violentamente vencidos. (PERRONE-MOISES; SZTUTMAN, 2010, p. 1-2).

Os indígenas ocupavam o litoral, e como dito na referida fonte, na gravura, identifiquei algumas habitações. Além disso, as embarcações podiam ser usadas para outros fins além da guerra; como a exemplo da troca de mercadorias (pau-brasil).

Assim (ALMEIDA, 2010) afirma que na segunda metade do século XVI, foram produzidas muitas descrições sobre os índios. As relações de contato já aconteciam há duas décadas no referido período. Segundo as descrições, as guerras tribais ocorriam para dar continuidade aos ódios “ditos” ancestrais. Mas esses registros já representavam as guerras influenciadas pelos estrangeiros, pois através delas obtinham escravos, por isso direta ou indiretamente as incentivavam. A presença dos europeus, afirmou Almeida (2010), influenciou não só a guerra, mas as relações entre grupos devido às ameaças como epidemias e escravizações; fomentou as atrações pelo o ferro e as armas de fogo, além de poderosos aliados. As guerras intertribais foram deslocando-se para outros sentidos, tornando-se conflitos coloniais.

Estas associações de ideias nos permitem inferir que os povos indígenas foram e são protagonistas das suas histórias e sentiram as influências culturais dos europeus. O texto não os aborda como sujeitos manipulados na História, nesse sentido, as relações intertribais e as guerras são mencionadas como uma das dimensões características das culturas dos povos indígenas. Portanto, as guerras assumiam diferentes significados antes do colonizador europeu. Os protagonismos indígenas não podem mais ser silenciados no presente nos subsídios didáticos.

A próxima fonte iconográfica é uma fotografia. Está inserida no capítulo XII da coleção *#Contato História*, volume 3 cujo tema é Brasil contemporâneo. A fotografia acompanha o tópico que aborda os Direitos dos povos indígenas. Existem mais dois tópicos que tratam sobre a Legislação Escolar Indígena e os Indígenas no Ensino Superior.

Imagem 07- *Indígenas fazem protesto pela demarcação de terras indígenas, em frente ao Superior Tribunal Federal (STF), na Praça dos Três Poderes, em Brasília (STF), em 2014.*



**Fonte:** foto: Renato Costa/Framephoto/Folhapress.

A imagem representa a mobilização dos indígenas pela demarcação de suas Terras indígenas (Tis), pois apesar do amparo legal como menciona o texto, os indígenas enfrentam fazendeiros, garimpeiros, madeireiros que ocupam essas terras ilegalmente, explorando seus recursos, impedindo que prevaleçam o direito dos indígenas sobre elas. O texto endossa que a defesa dos indígenas pela demarcação é uma forma de proteger as terras e preserva a sua cultura, manter o equilíbrio ecológico das terras e extrair delas apenas o necessário “sobreviver”.

Na fotografia, estão vários indígenas com vestimentas contemporâneas e portando cocares de variados modelos. Ao longe, na imagem, situa-se a “arquitetura do poder”, o STF, que simboliza a Constituição da qual emanam os direitos dos cidadãos e deve reconhecer que os índios são senhores da terra. Aqui para complemento, da leitura da imagem, o professor pode solicitar que os estudantes tentem investigar a matéria a partir do ano do registro, 2014. Também pode indicar a continuidade da leitura da fonte no site indicado no livro para se informar e conhecer outros aspectos deste conteúdo como os temas *Terras Indígenas no Brasil e Terra? Território? Territorialidades?*

A fotografia neste caso oferece muitas possibilidades de discussões para além dos elementos que compõem o registro do momento, como a forma de organização social e política dos indígenas na atualidade para ter seus direitos respeitados e sua cultura valorizada. É um solo fértil para problematizar as políticas indigenistas ao longo da História do Brasil republicano. Podemos abordar o protagonismo nessa fonte. A partir desta imagem fotográfica articulam-se outros momentos de participação dos povos indígenas em Fóruns, Congressos,

passatas, reuniões em outros contextos e lugares de discussão e reivindicação dos seus direitos.

Destacou-se no texto didático, a historicidade da luta dos povos indígenas por suas terras, desde a época da invasão pelos europeus, no século XVI; e abordou-se a falta de reconhecimento das Terras Indígenas (Tis). Sabemos que no Brasil esse problema tem se agravado, apesar de os territórios habitados por indígenas terem uma legislação própria, definida na Constituição Federal de 1988.

No texto didático, tem-se um trecho sobre *O que são Terras indígenas*, que abordou a legislação vigente e as garantias constitucionais conferidas aos indígenas.

No Brasil, quando se fala em Terras Indígenas, há que se ter em mente, em primeiro lugar, a definição e alguns conceitos jurídicos materializados na Constituição Federal de 1988 e também na legislação específica, em especial no chamado Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), que está sendo revisto pelo Congresso Nacional.

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

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

No artigo 20 está estabelecido que essas terras são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Não obstante, também por força da Constituição, o Poder Público está obrigado a promover tal reconhecimento. Sempre que uma comunidade indígena ocupar determinada área nos moldes do artigo 231, o Estado terá que delimitá-la e realizar a demarcação física dos seus limites. A própria Constituição estabeleceu um prazo para a demarcação de todas as Terras Indígenas (TIs): 5 de outubro de 1993. Contudo, isso não ocorreu, e as TIs no Brasil encontram-se em diferentes situações jurídicas. [...]. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 2018).

Os indígenas ainda não estão devidamente visibilizados nos subsídios didáticos, continuam silenciados sobre suas ações em outros contextos como na Primeira república ou “República Velha”; no período da Era Vargas em 1934, 1937, 1943 ou nos anos 1950 ou durante o contexto da ditadura militar. E já apresentamos ao longo desta pesquisa como isso ainda é um desafio apesar dos estudos e pesquisas já realizados.

O exercício de realizar essas análises dos conteúdos a partir das representações nas iconografias é um desafio de preparação e compreensão com sentidos multifacetados. O texto didático pode nos ajudar a problematizar as diferentes compreensões de conceitos como Terra, Território e Territorialidade e a situação das terras indígenas atualmente para os/as alunos/as.

Paiva (2006) afirma: “[...] Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente [...] é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas em contextos diversos.” (PAIVA, 2006, p. 19). A pesquisa continua sendo a chave das perguntas para acessar algumas respostas possíveis na interpretação das imagens, pois como a imagem não se esgota em si mesma.

Nessas coleções, percebi que o conteúdo das fontes iconográficas analisadas possibilitou realizar uma abordagem problematizadora do ensino de história sobre os povos indígenas no Brasil, mas ainda há muito que desconstruir sobre estas representações iconográficas e na forma como se inserem na escrita escolar. Portanto, apesar dos esforços da legislação, ainda persiste nesses subsídios didáticos, tanto no conteúdo histórico quanto no uso das imagens remetidas ao texto didático uma continuidade de uma abordagem eurocêntrica.

Uma prática pedagógica decolonial é possível a partir da compreensão dos conceitos como protagonismo, sociodiversidades culturais, modernidade e colonialidade, etc.; e com novos olhares teóricos de autores pós-coloniais nesse debate em sala de aula com o professor/a e os/as alunos/as. Como promover o ensino de História sobre os povos indígenas no Brasil, seus protagonismos e suas diversidades culturais no chão da escola?

### Capítulo 3- A SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NA ESCOLA: somando experiências para o ensino de História

O objetivo desse capítulo foi apresentar a construção e realização do evento, *Semana de História e Cultura Indígena na Escola*, cuja formulação se deu a partir de orientações embasadas em experiências de outros contextos escolares<sup>66</sup>. A proposta foi uma contribuição prática desta Dissertação, a fim de tornar esta experiência um evento letivo do calendário escolar, com abordagem crítica e ação protagonista dos estudantes.

A metodologia desse capítulo consistiu no relato dos processos que culminaram na *Semana de História e Cultura Indígena na Escola*. Abordei a contribuição dos discentes nas atividades e nas pesquisas realizadas sobre os povos indígenas e resultados foram expostos em murais nas salas de aula. Relatei a participação dos estudantes em atividades extraclasse como a visita ao museu indígena Jenipapo-Kanindé e na exibição de filmes referentes à temática, com a colaboração de outros equipamentos culturais do bairro, o Centro Cultural do Grande Bom Jardim (CCGBJ). A partir das experiências vivenciadas durante a *Semana de História e Cultura Indígena na Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira*, propus também um diálogo interdisciplinar sobre a história dos povos indígenas Pitaguary e Jenipapo- Kanindé em outras searas do conhecimento acadêmico.

No tópico a seguir, explicitarei as intervenções pedagógicas promovidas a partir do *Projeto História e culturas indígenas na escola*, apresentado aos professores e estudantes para ser inserido o calendário escolar visando à construção do evento *Semana de História e Cultura Indígena na Escola*. Qual foi o impacto pedagógico dessa experiência para os estudantes e para a comunidade escolar da E. E. E. P. Ícaro de Sousa Moreira?

---

<sup>66</sup>Houve momentos que Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) ofertou algumas formações, dentre as quais sobre os povos indígenas no Ceará, com participação de palestrantes indígenas Anacé e Jenipapo-Kanindé, através da Coordenação da Diversidade, Inclusão Educacional, Educação Escolar Quilombola e para as relações Étnico-Raciais. Durante a pesquisa e posteriormente em nosso primeiro evento, foi fundamental conhecer relatos de outras experiências de implementação da Lei 11. 645/2008, como as dos colegas Eduardo Pinto, professor de geografia da Escola de Ensino Médio Tempo Integral Irmão Urbano Gonzalez Rodriguez (Bairro do Mondubim) e do professor de História Adriano César da Escola de Ensino Médio Tempo Integral Telina Barbosa (Bairro de Messejana), ambas as escolas da periferia de Fortaleza, da rede pública de ensino estadual do Ceará. Suas experiências foram relatadas durante a palestra de culminância da *Semana de História e Cultura Indígena na Escola* realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira (bairro Granja Lisboa, Fortaleza).

### 3.1- As intervenções pedagógicas no calendário escolar e a valorização da história e das culturas dos povos indígenas na E. E. E. P. Ícaro de Sousa Moreira

A escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira está situada no bairro Granja Lisboa, no Grande Bom Jardim (GBJ), sudoeste de Fortaleza, fazendo divisa com outros bairros como Conjunto Ceará, Siqueira, Bom sucesso e com o município de Caucaia. Considera-se um dos bairros mais populosos de acordo com as estatísticas do IBGE (2010), com cerca de 210 mil moradores. Apresenta um dos piores indicadores sociais e econômicos. A população do bairro é em sua maioria de jovens entre 0-29 anos (60%), os quais são também as maiores vítimas da violência como um dos aspectos que o caracteriza. O Grande Bom jardim possui em sua maioria setores com renda mensal inferior a R\$ 500,00, configurando-se um local de baixa renda média.

Imagem 08- Mapa do bairro Grande Bom Jardim



Fonte: Google maps 2020.

A Educação é um indicador que assinala o acesso ao trabalho especializado ou precarizado. O bairro Granja Portugal onde se localiza a escola tem uma média de 13% da população alfabetizada com 05 anos ou mais.

Outros desafios são os conflitos territoriais envolvendo moradores de diferentes comunidades e a disputa territorial entre traficantes, que afeta diretamente o grau de violência do Grande Bom Jardim. Em 2009, O Grande Bom Jardim (GBJ), devido ao seu perfil socioeconômico e os índices de violência, passou a integrar o Território da Paz; e atualmente está inserido numa das áreas prioritárias do Ceará Pacífico.

No contrafluxo dessa história, O GBJ conta com um dos mais importantes equipamentos culturais que atua há quase 14 anos de atividades, realizando um trabalho de formação artística e difusão cultural no estado do Ceará, o Centro Cultural do Bom Jardim



(CCBJ), o qual também foi parceiro nas atividades da Semana de História e Culturas Indígenas, compartilhando o auditório para a exibição dos filmes e curtas sobre a temática indígena.

A Escola Ícaro se tornou uma oportunidade para os jovens ingressarem no mercado de trabalho. Por isso, atualmente, muitos pais procuram matricular seus filhos por ser uma escola de tempo integral a ofertar aos jovens periféricos uma boa formação para os estudos e as oportunidades de empregabilidade. Foi fundada em 04 de agosto de 2008. É uma escola de ensino técnico e profissional e desde esse período, vem formando jovens em cursos como: Informática, Segurança do Trabalho, Turismo, Logística, que atualmente não são mais ofertados nesta escola, Administração, Enfermagem, Eventos e Redes de computadores. A escola tem aproximadamente 450 alunos matriculados atualmente nesses cursos ofertados anualmente, de acordo com a disponibilidade das vagas.

Para a execução deste projeto foram articuladas muitas leituras, outros relatos de experiências em formação de professores, a participação em Eventos extraclasse, realização de pesquisa minuciosa e articulada às exigências da referida Lei e a somatória de forças de todos os envolvidos nessa atividade. Preparei a intervenção debatendo com os alunos sobre a valorização da história e culturas indígenas. Nos idos de agosto de 2019, elaborei um primeiro esboço do que projetava para a realização da *Semana de História e Culturas Indígenas na Escola*. Expliquei aos alunos/as, ao longo do primeiro semestre, que em parceria executaríamos um projeto audacioso.

Comecei discutindo em sala a Lei nº 11.645/2008. Alguns conheciam ou já tinham ouvido falar a respeito. Falei sobre a diversidade sociocultural dos indígenas antes da colonização, que na verdade são os povos originários desse imenso território, pois seus ancestrais já habitavam e seus atuais descendentes ainda habitam esse continente que os europeus chamaram de América quando chegaram aqui no século XV. Pontuei no debate o (re) conhecimento da importância dos povos indígenas para a construção da identidade brasileira e fundamental para nossa formação sociocultural<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup>Há cerca de 310 povos indígenas no Brasil, totalizando aproximadamente 900.000 pessoas, ou 0,4% da população do país atualmente, de acordo com o censo do INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) no ano de 2010. A cultura dos povos indígenas está em nosso cotidiano com seus hábitos, costumes, crenças, vocabulários, técnicas de produção, formas de alimentação, vestimenta, na arte, na cosmologia etc. Contudo, essa rica cultura tem sido tratada com preconceito e intolerância.

A *Semana de História e Culturas Indígenas na Escola* foi uma proposta que contribuiu para a valorização da história dos diferentes povos indígenas e o respeito a sua diversidade cultural, implementando a Lei nº 11.645/2008, que alterou e complementou a Lei anterior de nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de Educação Básica, da rede pública e privada.

A partir da valorização da história indígena mantém-se viva parte significativa da história do povo brasileiro e é importante para reconhecer a formação social e cultural do Brasil. As mobilizações indígenas, na atualidade, visam preservar seus territórios e sua diversidade de culturas, que se transformam historicamente. Inserir esse tema na educação básica permitiu garantir uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes contribuições das matrizes culturais do Brasil.

Visando conhecer e valorizar os diferentes povos indígenas e sua cultura, os professores e professoras da escola abraçaram a realização desse projeto que também fez parte da proposta de contribuição na proposição e realização de atividades práticas da pesquisa desenvolvida para a Dissertação de Mestrado em Ensino de História do ProfHistória/ URCA.

Anteriormente, durante a semana científica e cultural da escola, realizada em junho de 2019, orientei projetos de pesquisa escolar que abordaram a temática indígena. Uma equipe de quatro alunas do 2º ano do curso de Enfermagem apresentaram o tema *A demarcação dos territórios indígenas e as reivindicações dos seus direitos* na VII Feira de Ciências, Cultura e Esporte- F. E. C. E. C., realizada desde 2012. Elas abordaram a invasão dos europeus às terras indígenas no contexto da colonização, os movimentos sociais indígenas por seus direitos sociais e reconhecimento de seus territórios e o Agronegócio. As alunas trouxeram informações baseadas em pesquisas e leituras indicadas em sites e em livros da biblioteca da escola, além de estatísticas da população indígena antes atualmente; trechos de textos de documentos, matérias jornalísticas, imagens e mapas do Brasil.

A pesquisa foi reapresentada na Semana de história e cultura da escola em setembro de 2019. A seguir, está o banner elaborado pela equipe para a apresentação na Feira de Ciências, Esporte e Cultura da E.E.E.P. Ícaro de Sousa Moreira.

Imagem 09- Esboço do banner da apresentação na feira de ciências.

  
GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria de Educação

## VII FECEC-feira de ciências, esportes e cultura. A demarcação dos territórios indígenas e a reivindicação dos seus direitos.

Anny Tamires da Sousa<sup>1</sup>  
Caroline Araújo Marques<sup>1</sup>  
Francislaura Paula da Sousa<sup>1</sup>  
Raíssa Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Jocilene dos Santos Machi<sup>2</sup>  
<sup>1</sup> Alunas da E.E.E.P. ICARO DE SOUSA MOREIRA  
<sup>2</sup> Professora da disciplina de história da E.E.E.P. ICARO DE SOUSA MOREIRA

---

### Introdução

Desde a chegada dos portugueses durante o processo de colonização até a atualidade, as terras indígenas vem sendo exploradas gradativamente. Na atualidade esse processo está vinculado a indústria, principalmente ao agronegócio que através de práticas agrícolas e da pecuária exploram esses territórios. Para garantir os direitos desses grupos étnicos a essas terras algumas leis foram criadas para garantirem seus direitos à terra, como na Constituição de 1988.

### Objetivo Geral

A pesquisa objetiva apresentar historicamente como ocorreu a exploração de terras indígenas desde a colonização até a atualidade, sobretudo na contemporaneidade com o desenvolvimento das indústrias e do agronegócio.

### Objetivo específico

Proporcionar aos alunos um conteúdo que possa auxiliá-los em atividades extracurriculares. Debater sobre a exploração de terras indígenas e o impacto que isso causa nesses grupos étnicos. Mostrar quais são os planos que o governo pretende com relação a terras demarcadas.

### Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com base em dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e novas informações da FUNAI(Fundação Nacional do Índio ), sobre a demarcação de terras, em livros como História do Brasil do historiador Boris Fausto e em documentários relacionados a esses grupos étnicos.

### Resultados

A demarcação das terras indígenas é um passo essencial para a preservação da natureza, e da cultura desses povos. É necessário demarcar esses territórios para que assim, as indústrias, parem de desmatar essas regiões, e os povos que lá habitam possam viver em harmonia com sua fauna e flora, sem terem que recorrer a leis para que seus direitos sejam escutados.



Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores-demograficos/mostrando-dados-de-terras-indigenas>. Acesso em 20 de maio de 2019.



Disponível em: [http://www.funai.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1166](http://www.funai.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1166). Acesso em 02 de maio de 2019.



Disponível em: <https://www.instagram.com/terrasindigenas>. Acesso em 20 de maio de 2019.



Disponível em: <https://www.instagram.com/terrasindigenas>. Acesso em 02 de maio de 2019.

### Considerações Finais

Com a transferência implantada pelo novo governo da identificação, delimitação e demarcação dos territórios indígenas, que antes era feita pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e passou a ser função do Ministério da Agricultura, as terras já demarcadas e as que ainda estão em processo de reconhecimento, correm o risco de perder esse direito, pois com a rebranda da FUNAI, os donos das grandes indústrias tem cada vez mais poder para se apossar destas terras.

### Referências bibliográficas

FUNAI. Demarcação de terras indígenas. Disponível em: <https://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em 25 de maio de 2019.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. Editora Edusp, São Paulo, 2009. Cap. 2, p. 38- 51.

Direitos constitucionais dos indígenas. Disponível em: [HTTPS://pt.socioambiental.org/pt/constituicao](https://pt.socioambiental.org/pt/constituicao). Acesso em: 25 de maio de 2019.

### Contatos

E-mail – annytamires23@gmail.com  
E-mail – carolinearaujo.pca20209@gmail.com  
E-mail – francislaurasousa157@gmail.com  
E-mail – rafaelapereiraonyodum123@gmail.com  
E-mail – joaymoraes79@gmail.com

 Digitalizado por Camilavieira

**Fonte:** arquivo pessoal da autora.

Inicialmente, em agosto/2019, com os/as alunos/as promovi a discussão a respeito da temática indígena na escola e a justificativa de estudar esse assunto considerando a importância da valorização de todas as culturas indígenas no Brasil e nas Américas, devido a sua contribuição histórica e sociocultural. Foram desenvolvidas atividades em sala de aula para as 11 turmas do Ensino médio, a partir do livro didático de história, no sentido de sensibilizá-los para a temática indígena como estava abordada no livro, partindo de algumas questões propostas.

O tema sugerido foi *Os povos da América*, do livro do 1º ano do Ensino Médio. Para as turmas dessa série, foi proposta a leitura de algumas páginas do capítulo e a resolução de questões das seções *Explorando a imagem*. Nesta atividade constava um detalhe de um mural que representa o mercado de Tlatelolco, principal centro comercial de Tenochtitlán e os estudantes produziram um texto descrevendo o mural, suas opiniões e impressões. Na seção *Expandindo o conteúdo*, desenvolvi a proposta da leitura de um pequeno trecho de outro texto sobre os costumes astecas e sua prática de sacrifícios humanos para que os estudantes respondessem por que os astecas realizavam rituais de sacrifícios e como eram realizados. Por fim, solicitei a elaboração de um texto de 15 linhas a partir da leitura de outra seção interdisciplinar, denominada *Ampliando seus conhecimentos*, “Arte e história: A pintura corporal”. As atividades foram realizadas e posteriormente discutidas com a turma oralmente.

Para as turmas dos 2º anos também propus a leitura de algumas páginas do capítulo que aborda a **Revolução Americana**. Esse capítulo propõe estudar como ocorreu o processo de colonização da América do Norte. Fizem a leitura da página 172, cujo tema é *Os povos nativos*. Solicitei a construção de um quadro comparativo e descritivo sobre os povos indígenas apresentados no livro. Destacaram semelhanças, diferenças e a ausência de informação sobre as características culturais dos povos indígenas que habitavam o território da atual América do Norte, antes da colonização europeia. Também foi sugerida a resolução da questão 09 da seção *Expandindo o conteúdo*, cujos textos apresentam uma visão distinta sobre a invasão e o processo de ocupação das terras dos atuais Estados Unidos, propondo algumas reflexões. As atividades foram realizadas e discutidas com a turma oralmente.

Para os alunos/as do 3º ano foi sugerido o capítulo **O Brasil contemporâneo**. Nele foram abordadas questões sobre a consolidação do regime democrático após o fim da ditadura militar, a globalização e seus impactos sobre a sociedade brasileira e a degradação do meio ambiente. No referido capítulo, os estudantes realizaram a leitura sobre os direitos indígenas, a legislação escolar indígena e os indígenas no ensino superior. Solicitei um resumo das principais ideias e a exposição da opinião dos discentes sobre os textos lidos. Também foi pedi aos estudantes para refletirem sobre uma pergunta acerca dos obstáculos para o reconhecimento das terras indígenas na seção *Sistematizando o conhecimento*. Já na seção *Expandindo o conteúdo*, propus que lessem dois textos de manifestos que tratando sobre as cotas nas universidades. Ao final da leitura, os estudantes refletiram sobre os textos respondendo às questões e emitindo suas opiniões sobre o sistema de cotas.

Os estudantes realizaram as atividades e as discussões ocorrem em sala de aula, com interpretações de textos, documentos e análises de iconografias presentes nos volumes da coleção #*Contato História*. Também foi o momento em que problematizei a escrita escolar e apresentei o conceito de decolonialidade, desconstruindo as abordagens eurocentradas no texto didático. Os/As estudantes tiveram algumas dificuldades de realizar as atividades, mas conseguiram apreender o sentido da abordagem decolonial na explicação das atividades e no conteúdo histórico. Além das atividades e leituras dos capítulos referentes à temática indígena, começamos as pesquisas no laboratório de Informática de acordo com os temas que lhes interessavam aprender sobre os povos indígenas nas Américas, no Brasil e no Ceará.

Os estudantes perceberam que a diversidade sociocultural dos povos indígenas é um desafio para as instituições educacionais e a história dos povos indígenas ainda é pouco abordada nos livros didáticos, continuando restrita ao contexto da colonização europeia. Nesse sentido, a história que os povos indígenas constroem no presente possibilitou aproximar os estudantes de outras experiências, como a visita ao Museu Jenipapo- Kanindé.

Complementei as discussões e as ideias para realização da nossa *I Semana de História e Culturas Indígenas na Escola*, compartilhando com os/s alunos/as minha experiência no dia 09 de agosto de 2019. Participei de uma vivência na Comunidade Poço Dantas- Distrito Mont'Alverne, no Crato-Ceará, onde aconteceu o *I Seminário Nacional Povos Indígenas do Cariri Cearense*, pela data de comemoração do dia Internacional dos Povos Indígenas<sup>68</sup>.

Em setembro/2019, os/as estudantes vivenciaram uma aula de campo no museu indígena. Os/As estudantes, alguns professores e eu nos preparamos para realizar a visita ao Museu Indígena Jenipapo- Kanindé no dia 06 de setembro, tendo em vista que nesse mês em 2007, foi aprovada a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* pela ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Este documento simbolizou para os povos indígenas de todo o mundo, garantias e direitos fundamentais como: autodeterminação, preservação e reparação de territórios ancestrais, melhorias nos seus sistemas escolares e a preservação de sua cultura (tradição, costumes, religiosidades e língua). A Declaração também condenou o racismo e a discriminação contra os povos indígenas.

---

<sup>68</sup> O Dia Internacional dos Povos Indígenas foi criado por decreto das Organizações das Nações Unidas (ONU) em 09 de agosto de 1995, como resultado da atuação de representantes de povos indígenas de diversos locais do globo terrestre. Surgiu com o objetivo de conscientizar sobre a inclusão dos povos indígenas na sociedade, alertando sobre seus direitos, pois ainda são marginalizados ou excluídos da cidadania e seus valores sociais e culturais são desrespeitados. Outra finalidade é continuar na mobilização para garantir a preservação da sociodiversidade dos povos indígenas.

Nesse contexto, os alunos/as puderam ter acesso ao conhecimento sobre a presença histórica e cultural dos povos indígenas ou povos originários nas Américas de forma geral, enfatizando mais particularmente o Brasil e o Ceará, através de murais expositivos. Para a visita ao Museu Indígena Jenipapo-Kanindé os seguintes objetivos específicos foram:

- Perceber a historicidade e a diversidade cultural indígena presente no nosso dia a dia, nos bairros e região metropolitana de Fortaleza;
- Contribuir para a implantação no calendário escolar dessa atividade para valorização e reconhecimento da história e da cultura indígenas na formação sociocultural do povo brasileiro.
- Proporcionar a experiência de conhecer um museu indígena, especificamente o Museu Indígena Jenipapo- Kanindé, no município de Aquiraz, Região Metropolitana de Fortaleza.

No dia 06 de setembro de 2019, os estudantes participaram da visita ao Museu Indígena Jenipapo-Kanindé. Os participantes desta aula de campo elaboraram um relatório sobre a visita ao Museu, reunindo informações que contribuíram para o seu conhecimento e valorização da história e da cultura indígena no Ceará. Após realizarem mais algumas pesquisas apresentaram os murais que confeccionaram sobre a história do povo e do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé; expondo-os na parte externa das salas, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

Imagem 10- *Acervo do Museu Indígena Jenipapo- Kanindé.*



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora 06 de setembro/2019.

Imagem 11- Aula de campo no Museu Indígena Jenipapo- Kanindé.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora 06 de setembro/2019.

Após realizarem mais algumas pesquisas, apresentaram os murais que confeccionaram sobre a história do povo e do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé; expondo-os na parte externa das salas, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

Havia pouco tempo para a visita, mesmo saindo às 07h00min da manhã, horário de início das aulas. Aconteceu um atraso inesperado devido ao congestionamento do trânsito em nosso deslocamento e a visita estava agendada para iniciar às 08h30min h e terminar às 10h30min, pois alguns alunos do 3º ano que participaram, estagiavam e não foram liberados. Outro motivo foi quase nos perdermos no caminho, cujo acesso não foi tão fácil.

Participaram da visita 27 alunos de diferentes turmas e dos cursos que eram as lideranças de sala de aula como líderes espirituais, ambientais e culturais bem como as alunas que apresentaram o trabalho sobre os povos indígenas na Feira de Ciências. Também participaram os professores de Biologia, Kallios e o professor de Educação física, Marcelo. O professor de Biologia aproveitou para encaminhar uma parte do seu projeto sobre Meio Ambiente Sustentável, fotografando as iniciativas que presenciou na Escola indígena com produtos descartáveis como garrafas pet.

Imagem 12- *Horta indígena com garrafas pet*

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

Durante a visita ao Museu, a recepção foi à sombra de um imenso cajueiro frondoso, pelo guia indígena Preá, filho da Maria de Lurdes Conceição Alves, a Cacique Pequena, com a qual depois todos tivemos o prazer de aprender através de suas narrativas a história de seu povo e que afirmou ser a primeira mulher a assumir o posto de cacique no Brasil. Todos tivemos uma aula sobre os objetos da cultura material e imaterial dos Jenipapo-Kanindé<sup>69</sup>. Preá, o educador indígena do museu, explicou um pouco da história do seu povo e como foi a proposta da construção do museu com o apoio de alguns meus colegas historiadores, como o prof. Dr. Alexandre Gomes e professor Ms. João Paulo Vieira, por meio do Projeto Historiando<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Em setembro de 2010, foi criado o Museu Indígena Jenipapo-Kanindé, espaço cultural com o intuito de preservar e tornar público um pouco da cultura, da religiosidade, da culinária, e, portanto, da história dos indígenas.

<sup>70</sup> Para mais informações sobre o referido Projeto Historiando. Disponível em: <https://projetohistoriando.wordpress.com/>. Acesso em 20 de julho de 2020.



Imagem 13- *Entrada do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé*



**Fonte:** arquivo pessoal da autora

Imagem 14- *Sala do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé*



**Fonte:** Arquivos do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé do Facebook/2019

Os/as estudantes conheceram a Escola Indígena da Aldeia Lagoa Encantada e aprenderam sobre alguns projetos realizados na comunidade como os *Projetos Matas da Encantada* e *Sistemas agroflorestais*. Esses se inseriram nos objetivos da comunidade e foram alcançados por meio de um inventário da fauna e da flora do território indígena Jenipapo-Kanindé.

Imagem 15- *Escola Indígena Jenipapo- Kanindé.*



**Fonte:** Arquivos do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé do Facebook/2019

Eles também inauguraram nas dependências dessa escola indígena, em 2018, a Escola de Cinema Indígena Jenipapo-Kanindé (ECINDIJ), pela Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé. O primeiro curso oferecido pela ECINDIJ começou em agosto de 2018 e se estenderá até o final de 2020, assim nos informou o pajé João Batista Alves. Na visita os/as também foram convidados para conhecer a turma formada pelos moradores da aldeia, fotografando na mata, mas infelizmente não foi possível, pois o horário não permitia mais.

Imagem 16- *Banner do Projeto Cine Clube Aldeia*



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

Após o encerramento da visitação à Escola Indígena da Aldeia Lagoa Encantada, os estudantes elogiaram os anfitriões e adquiriram livros, objetos do artesanato indígena e folders informativos. Os demais estudantes de todas as turmas da escola também realizaram pesquisas em suas turmas sobre os povos originários, sua história e culturas. As turmas formaram equipes, pesquisaram os temas propostos e dividiram-nos em subtemáticas que durante as pesquisas foram desenvolvidas de acordo com seu interesse, o número de alunos/as por sala e a quantidade e qualidade dos trabalhos expostos.

As pesquisas foram realizadas no Laboratório de Informática (LEI), na biblioteca da escola e em outros espaços que os estudantes tiveram acesso, como a biblioteca comunitária do Centro Cultural do Bom jardim. Os/as alunos/as receberam orientações para realizar seus trabalhos, inclusive com a participação de uma ex-aluna da escola, Karina Melo, graduanda do curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III.

Juntamente com Karina, uma semana antes do evento, marquei com o professor de Geografia, Eduardo Pinto para conhecermos a Terra indígena do povo Pitaguary no município de Pacatuba, Região Metropolitana de Fortaleza a convite do Pajé Barbosa. Eduardo Pinto já tinha realizado aulas de campo e vivências na comunidade dos Pitaguary com os/as alunos/as da escola em que lecionava. Fui convidar uma liderança indígena para participar do evento e conversar com os/as alunos/as na palestra de abertura da *I Semana de História e Culturas Indígena na Escola*.

Karina, Eduardo e eu fomos recebidos pelo Pajé Barbosa, no acampamento da retomada. Quando chegamos, ele estava pescando no rio com seus filhos maiores, jovens adultos e um curumim. Neste dia da visita ao acampamento da retomada, levamos algo que ele pediu anteriormente; uma sutileza, mas estavam precisando. Uma garrafa de café. O que isso representava? A sentinela. Eles estavam num momento de conflito. Precisavam manter-se acordados; foi uma leitura sensível que fizemos de “uma troca, de um “escambo” de necessidades”. O Pajé Barbosa nos prometeu enviar uma pessoa responsável para falar da História sobre seu povo no evento que estávamos às vésperas de realizar.

Depois fomos conhecer outra parte do acampamento da retomada onde estavam outros sentinelas, algumas redes e garrafas de café. Passavam o dia e a noite ali. Era justamente à noite que eles precisavam tomar café. Sentamo-nos para conversar e o pajé começou a explicar como estavam acontecendo as coisas por ali e por que estavam acampados.

Estávamos diante de uma história em que os sujeitos, antes silenciados pelas instituições burocratizadas, davam vozes às suas narrativas.

Para compreender a importância das narrativas dos povos indígenas, encontrei em Silva (2008) a discussão sobre as conexões temporais entre as mobilizações indígenas pelas terras, nos anos 1980, e as ocorridas na década de 1950, a partir das memórias orais dos índios Xukuru e da pesquisa em registros escritos.

Nos anos 1950, os Xukuru conquistaram o reconhecimento oficial com a implantação de um Posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) na Serra do Ororubá, em Pesqueira/PE. Suas reflexões evidenciaram como os Xukuru do Ororubá, apoiados na memória e na história compartilhadas sobre o passado, fizeram a releitura de acontecimentos que escolheram como importantes, para afirmar seus direitos enquanto um povo indígena, a partir do vivido, do concebido e do expressado<sup>71</sup>. Por estarem inseridos nesse mundo povoado por estas instituições, em que há o predomínio da cultura escrita acabam necessitando conhecer as ferramentas da sociedade ocidental, como aprender a língua portuguesa, apesar da pluralidade linguística existente no Brasil<sup>72</sup>.

A semana do evento estava prevista para 23 a 26 de setembro de 2019, entretanto as apresentações dos murais aconteceram nos dias 25, 27 e 30. Devido a alguns contratemplos, tive que readaptá-las nesses dias. As apresentações dos alunos/as expondo seus trabalhos nos murais confeccionados, no evento proposto no calendário escolar a Semana de História e Culturas Indígenas teve os seguintes temas e subtemas para as turmas de 1º, 2º e 3º anos:

*Tema 01- Os Povos indígenas no Ceará- 1º ano Enfermagem. Professor (a) (es)  
avaliadores: Ciências Humanas/ Geografia.*

- Os povos indígenas Tremembé (Itapipoca, Itarema e Acaraú).
- Os povos indígenas Kariri, tupinambá e tabajara (Crateús).
- Os povos indígenas jenipapo-Kanindé e gavião (Aquiraz e Tamboril).

<sup>71</sup> Ver SILVA, Edson Hely. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988. Campinas/SP. Tese de Doutorado em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2008.

<sup>72</sup> Outras referências de experiências em contextos institucionais foram Bergamaschi, Petersen, Santos (2012). As autoras realizaram um trabalho de extensão na Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em Porto Alegre, nos anos de 2004 a 2007, denominado *Semana Indígena*. A motivação principal foi o dia 19 de abril, ou seja, o e “Dia do Índio”. Relataram que suas experiências contaram com o entendimento de que os povos indígenas possuem história e culturas diferenciadas e a atividade realizada constituiu-se em um dos modos escolhidos para dialogar com as sociedades indígenas, embora ocorressem outras formas de interação existentes em outras situações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Universidade.

- Os povos indígenas Pitaguary, Tapeba e Anacé (Maracanaú e Caucaia).
- Os povos indígenas Paiacu, potiguara tapuia- Kariri (região do Jaguaribe, Novo Oriente e São Benedito).

*Tema 02: Os povos indígenas no Nordeste. 1º ano Eventos.*

*Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas e Linguagens e Códigos: Filosofia, História e Artes.*

- Os povos indígenas nos estados de Pernambuco e Paraíba.
- Os povos indígenas nos estados do Maranhão e Piauí.
- Os povos indígenas nos estados do Ceará e Rio grande do norte.
- Os povos indígenas nos estados de Alagoas e Sergipe.
- Os povos indígenas no estado da Bahia.

*Tema/ subtemas 03: Os povos originários nas Américas- 1º Administração.*

*Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ História.*

- Os povos indígenas na América do Norte (região dos Estados Unidos)
- - Civilização Asteca.
- - Civilização Maia
- - Civilização Inca
- - povos do Alaska: os Esquimós.

*Tema 04- Os povos indígenas no Cinema e nas Mídias sociais- 1º ano Redes de computadores. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ Linguagens e Códigos/ Sociologia e Língua Portuguesa.*

- Os recursos midiáticos como mecanismo de defesa das culturas indígenas.
- Os povos indígenas representados no cinema norte-americano.
- Os povos indígenas no cinema nacional brasileiro.
- Os povos indígenas nos jogos eletrônicos
- O cotidiano dos povos indígenas nos documentários.

*Tema 05: Os povos indígenas no Brasil (regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) – 2º ano Enfermagem. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ História.*

- Os povos indígenas da região Norte-Nordeste
- Os povos indígenas da região Centro-Oeste
- Os povos indígenas da região Sudeste
- Os povos indígenas da região Sul

- Os direitos dos povos indígenas e a demarcação de suas terras.

*Tema 06: Arte e Cultura dos povos indígenas (nas Américas e no Brasil) - 2º ano Eventos. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ Artes.*

- A cultura asteca: mitologia
- Arte e cultura dos povos Ticuna
- Arte e cultura dos maias.
- Arte e cultura dos Kaiapó.
- Arte e cultura dos povos Tupi-Guarani.

*Tema 07: Literatura, medicina, jogos, música, dança e culinária indígenas (nas Américas e no Brasil) – 2º ano Administração. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos/ Educação Física, Biologia, Artes e Língua Portuguesa.*

- Literatura dos povos indígenas nas Américas.
- Conhecimentos medicinais dos povos indígenas
- Música e dança dos povos indígenas.
- Conhecimentos da Culinária dos povos indígenas.
- Os jogos dos povos indígenas nas Américas.

*Tema 08: Arqueologia indígena e patrimônio Cultural dos povos indígenas (nas Américas e no Brasil) -2º ano Redes de computadores.*

*Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ História.*

- Patrimônio Cultural dos povos indígenas no Ceará.
- As armas dos povos indígenas como patrimônio cultural
- Patrimônio cultural: a arquitetura dos povos indígenas nas Américas.
- Patrimônio cultural dos povos nativos no Brasil.

*Tema 09: Religiosidade, Mitos indígenas e Filosofia dos povos indígenas nas Américas- 3º ano Redes de computadores. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ Filosofia e História.*

- A religiosidade dos povos incas, maias e astecas.
- O povo Guarani e a filosofia nos mitos indígenas.
- Mitologia do povo Tupi.
- A mitologia dos povos indígenas no Brasil.
- Mitos e lendas da cultura indígena no Ceará.

*Tema 10: Direitos Indígenas e os Movimentos Sociais indígenas nas Américas- 3º ano Administração. Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ Sociologia.*

- Línguas indígenas no Brasil: valorização e resistência.
- As conquistas dos movimentos sociais indígenas no Brasil.
- O direito dos povos indígenas à Educação no Brasil.
- O Estatuto dos povos indígenas e apropriação cultural.
- Terra, território e territorialidade indígena.

*Tema 11: Políticas Públicas: Saúde e Educação Indígenas- 3º ano Enfermagem.*

*Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas/ História.*

- A saúde das mulheres indígenas.
- O desenvolvimento fitoterapêutico indígena no Brasil.
- Políticas públicas de saúde e imunização dos povos indígenas.
- Educação infantil dos povos indígenas
- A saúde das crianças indígenas no Brasil.

*Tema 12: Mural do Museu Indígena Jenipapo-Kanindé- estudantes de todos os cursos que participaram da visita ao Museu. Foram confeccionados três murais diferentes.*

*Professor (a) (es) avaliadores: Ciências Humanas e Linguagens e Códigos/ Geografia, História e Artes.*

O projeto foi interdisciplinar, participando diretamente, alguns professores das áreas de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e Sociologia), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física) e Ciências da Natureza (Biologia); e indiretamente, outros professores das demais disciplinas que cederam seus horários e turmas para a realização do evento.

Alguns registros foram feitos pelos alunos e não foi possível consegui-los, pois as fotos não ficaram adequadas para selecionarmos. Apenas algumas fotografias dos murais apresentados pelos estudantes durante a *I Semana de História e Culturas Indígena na Escola*, registradas por mim ficaram mais visíveis.

Imagem 17- Mural do 3º ano Administração: As conquistas dos movimentos sociais indígenas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Imagem 18- Mural do 3º ano Administração: Terra, Território e Territorialidade Indígena.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Imagem 19- Mural do 3º ano Administração: Apropriação Cultural sobre os indígenas.



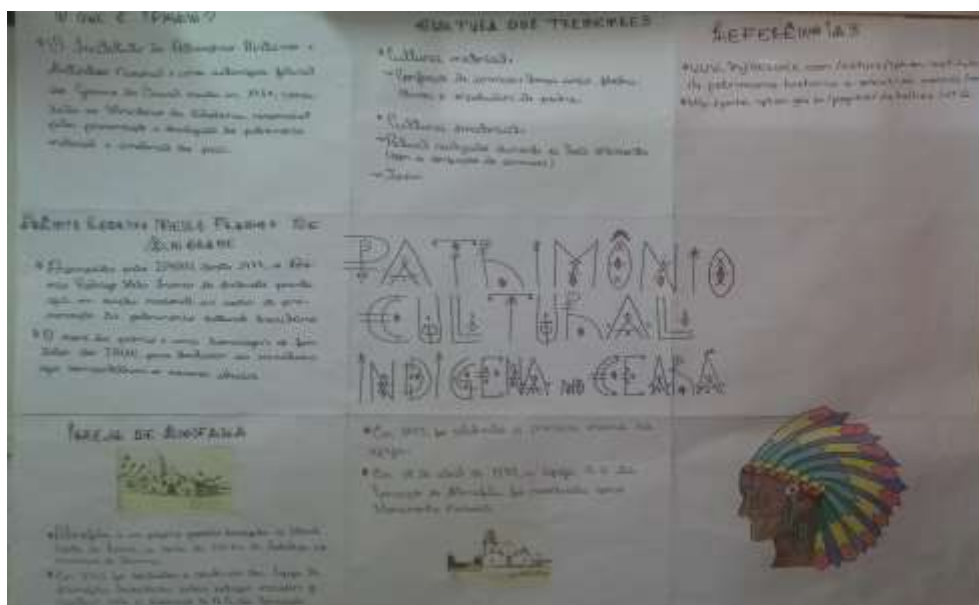
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 20- Mural do 1º ano Eventos: Povos indígenas do Nordeste.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 21- Mural do 2º ano Redes de computadores: Patrimônio cultural indígena no Ceará.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 22- Mural dos alunos lideranças do curso de Administração sobre os Jenipapo-Kanindé



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesses trabalhos os estudantes desenvolveram pesquisas sobre a trajetória dos movimentos sociais liderados por homens e mulheres indígenas. Mostraram os avanços de

suas lutas desde a colonização até a atualidade. Abrangeram os movimentos sociais dos povos originários na América Latina e o pensamento indígena acerca dos avanços destrutivos sobre o planeta terra. Apesar das orientações sobre as imagens e textos, os estudantes acabaram comprometendo a visibilidade da leitura dos textos. Os trabalhos foram bastante informativos e escolhidos para constar aqui, por terem sido criativos e apresentarem criticidade sobre os temas na exposição oral.

É importante lembrar que esses temas foram divididos, aproximando as afinidades com os cursos e os subtemas foram os/as próprios/as alunos/as que desenvolveram, a partir das pesquisas que orientei e com o apoio de orientações dos professores de outras áreas do conhecimento que estavam envolvidos no projeto; bem como o apoio da estagiária de História, Karina. Todos participaram também da avaliação dos trabalhos, de acordo com a sua área ou com algum conhecimento dos assuntos, previamente apresentados para que se inteirassem e pudessem avaliar as equipes.

A avaliação dos/das alunos/as consistiu em conceitos sobre sua aprendizagem como satisfatória e nota de 5 a 10, de acordo com o desenvolvimento da temática pelas equipes que apresentaram suas pesquisas e murais. As apresentações ocorreram na parte interna e externa das salas de aula da escola e foram visitadas pelas demais turmas de acordo com um cronograma que foi desenvolvido<sup>73</sup>.

Junto com os professores da Área de Linguagens e códigos, promovi uma espécie “concurso de redação”, cuja proposta foi da professora de Filosofia, Andréa Coutinho, em colaboração dos professores de Língua Portuguesa Amadeu, Suely e Manoel. O tema da redação sobre a temática indígena foi, exclusivamente, para as três turmas do 3º ano. A redação desenvolvida sobre a temática foi escolhida e premiada com a escolha de um livro do seu interesse no encerramento do evento no dia 26 de setembro de 2019. Nesse concurso foi vencedora a aluna, Jennyfer do 3º do curso de Enfermagem em 1º lugar cujo tema era *A importância da valorização da cultura indígena no Brasil*<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Os murais confeccionados tinham em média as proporções de 2,0 m x 1,5 m. Os critérios para avaliar as turmas foram: a participação geral da turma, criatividade, organização da sala e apresentação do conteúdo exposto nos murais.

<sup>74</sup> A importância da valorização da cultura indígena no Brasil. Jennyfer Justino Lisboa/ 3º ano Enfermagem.

Desde a chegada dos europeus ao Brasil no século XVI, os habitantes nativos sofreram com o preconceito quanto às suas características, atitudes e crenças. Entretanto, até o século atual existem resquícios dessa postura preconceituosa entre a população brasileira que denigre e desvaloriza a cultura dos povos nativos.

Em consequência disso é observado que há uma dívida histórica devido ao processo de colonização. Os povos nativos sofreram em diversos aspectos como a imposição da fé cristã pelas missões jesuíticas e o trabalho

Imagem 23. Esboço da redação da vencedora do concurso sobre a temática indígena.

**FOLHA DE REDAÇÃO**

Nome: Georgina Justino Lourenço Nº: 34  
 Data: 16/09/10  
 Tema: A importância da preservação da cultura indígena

*(The handwritten text is a dense, cursive script covering the main body of the page, discussing the importance of indigenous culture preservation.)*

RESERVADO AO CORRETOR								
COMPETÊNCIAS	0	40	80	120	160	200	NOTA	CORRETOR
Conteúdo de forma clara						X		
Organização e desenvolvimento do texto								

Fonte: arquivo pessoal da autora.

A *I Semana de História e Culturas Indígenas na Escola* teve uma programação bem diversificada. Apresentação seguida de debates em sala sobre o documentário: *Índios do Brasil*, coordenado pela Graduanda em História pela Universidade Federal do Ceará, Karina Melo, no dia 23 de setembro nos cursos de Enfermagem e Administração. No dia 24, os alunos/as participaram de uma palestra com os convidados, os povos indígenas Pitaguary pajé Barbosa e sua filha Francilene, ambos de Pacatuba, região Metropolitana de Fortaleza. Antes da palestra com os alunos/as, lhes agradei a disponibilidade e tomamos um sortido café da manhã com frutas e outras guloseimas. Também estavam conosco os professores palestrantes, Adriano Cesar e Eduardo Rodrigues; este se disponibilizou a buscar os indígenas convidados para a palestra.

escravo que implicava em agressões físicas e psicológicas. É inadmissível que ainda hoje a população brasileira carregue consigo traços preconceituosos, levando em consideração que se passaram mais de 500 anos.

Outrossim, é observado que a valorização dos povos indígenas proporciona benefícios para a humanidade, visto que seus conhecimentos sobre a natureza como habilidades medicinais e culinárias podem agregar sustentabilidade na produção industrial. Entretanto, a sociedade brasileira não possui uma visão valorizadora da cultura indígena, mas possui uma visão folclórica como é observado nos contos infantis e fantasias.

De acordo com o político e ativista Nelson Mandela “a educação é a maior arma que se pode usar para mudar o mundo”. Diante de tal afirmação é mister que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilize informações sobre a cultura desses povos nas escolas por meio de palestras e atividades. Cabe também ao Governo Federal criar medidas que acelerem a demarcação das terras, pois eles necessitam dela para sua sobrevivência. Afinal é preciso dar voz ao índio, pois são brasileiros como os outros.

Após o intervalo, teve início a palestra, mesmo havendo uma proposta - *A luta dos povos indígenas no Brasil e no Ceará e as abordagens no Ensino Médio*- Optamos por ser uma conversa bem livre. Os convidados indígenas falaram de suas experiências na Educação Escolar Indígena e o Museu Indígena Pitaguary como um espaço de memória, cultura, arte e preservação ambiental. Abordaram as questões políticas da atualidade como a mobilização pela retomada de suas terras, da valorização da sua identidade cultural, mas também de alguns conflitos de lideranças. Os professores convidados falaram de suas experiências e projetos com a temática indígena nas escolas que lecionavam, articulando um pouco com a História e a Geografia do Ceará.

Imagem 24- Palestra com os convidados indígenas e não indígenas



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

O momento foi bastante rico em conhecimentos de uma realidade que a maioria dos alunos/as desconhecia ou tinham poucas informações como foi o caso do outro convidado o aluno, Carlos Eduardo, do 3º ano de Administração que participou da visita ao Museu Indígena Jenipapo-Kanindé e estava como palestrante, representando os estudantes. Ele também falou um pouco sobre sua experiência na visita ao Museu Indígena e como as pesquisas estavam “abrindo seus olhos para outra realidade que até então, ele não conhecia”. Ao final da palestra, os estudantes fizeram algumas perguntas e tiraram algumas dúvidas sobre alguns termos como ‘retomada’, explicado por Francilene Pitaguary. A palestra foi imensamente satisfatória e teve duração de uma hora e meia; como já se aproximava da hora do almoço, algumas questões não puderam ser respondidas.

A programação continuou no cineclube, no mini auditório do Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ). Houve a exibição do documentário *Indígena Digitais*, proposta para os alunos/as do 1º ano do curso de Redes de computadores. No dia 25 pela manhã os/as alunos/as do 1º ano Eventos iriam assistir as Hiper mulheres, mas devido a outro contratempo, não puderam ver. À tarde, a professora de Sociologia, apresentou o curta *Fumaça da Mata*<sup>75</sup>, realizado por alunos/as da Escola de Audiovisual do Centro Cultural do Bom Jardim, cedido por Renan Rodrigues, um dos ex-alunos. Dois jovens atores Igor Motta e Samuel Costa são ex-alunos da escola Ícaro que participaram do elenco deste curta. Sobre o curta-metragem *Fumaça da mata*, alguns aspectos são bem relevantes e se identificaram com a proposta da *I Semana de História e Cultura Indígenas na E.E.E.P Ícaro de Sousa Moreira* :

- Filmado pelos alunos da 1º turma da Escola de Audiovisual do CCBJ;
- Argumento do roteiro é inspirado nas lendas sobre a Caipora e o Ayangá, espíritos ou seres que protegem as matas e os bichos na mitologia de povos originários;
- Rodado na Lagoa da Viúva – Bom Jardim, através da articulação dos alunos com lideranças populares locais, que intermediaram o diálogo com os membros da comunidade, e nas imediações do CCGBJ em quatro dias de gravações;
- Todos os atores são alunos do curso de teatro do CCGBJ
- Todos os takes foram feitos com câmera na mão;
- Foi exibido na Mostra Cabra da Peste do Cine Cariri em janeiro deste ano, no Cine Macabro do Cine's Bar e na mostra audiovisual da Perifeéricos – Mostra de Artes das Periferias (de 23 a 29 de setembro de 2019).

A professora de Sociologia, Ana Célia, também apresentou outros filmes de curta metragem, realizados pelos alunos que fizeram trabalhos na sua disciplina e gravaram vídeos sobre a cultura indígena.

Encerrando as atividades desse dia, tivemos no CCBJ duas exibições de um documentário e um filme para os/as alunos/as dos 1º anos dos cursos de Enfermagem e Administração. Ambos participaram do Cinemíndio assistindo ao documentário *Bailado de vozes e ventos em Almofala*, e o filme *Terra Vermelha*, respectivamente.

Depois da apresentação, ouvimos as impressões dos estudantes sobre o filme e o documentário, realizei o debate abordando algumas ideias e conceitos, e assim encerrando o

---

<sup>75</sup>Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/2019/01/23/filme-produzido-por-alunos-da-escola-de-audiovisual-do-ccbj-e-rodado-no-bom-jardim-sera-exibido-no-festival-cine-cariri/>. Acesso em 13 de junho de 2020.

terceiro dia das atividades da *I Semana de História e Culturas Indígenas na E.E.E.P Ícaro de Sousa Moreira*.

No dia 26, aconteceu a culminância do Evento. As atrações culturais aconteceram com a participação dos Alunos. Houve a apresentação de uma dança ameríndia, combinando ritmos e coreografias indígenas pelos alunos/as do 2º ano administração e outra com a participação dos alunos/as do 2º ano Enfermagem, que pesquisaram danças e ritmos indígenas no Brasil, sob a curadoria da professora de Artes, Josélia de Sousa. Apresento alguns registros do momento da culminância da *I Semana de História e Cultura Indígena na Escola*.

Imagem 25- *Representação cultural de dança indígena do 2º ano Administração*



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Imagem 26- *Representação cultural de dança indígena do 2º ano Enfermagem*



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Os alunos do 2º administração também apresentaram uma encenação sobre os Jogos indígenas, simulando na prática algumas modalidades como a corrida com toras e o cabo de força indígena. Eles também dramatizaram a peça Iara, narrativa mitológica da cultura indígena mais comum no Norte do Brasil.

Finalizando esse momento, o professor Lucas Doth, graduado em Letras/Inglês pela FACULDADE GERAL DE FORTALEZA, (FGF), atual UNIGRANDE apresentou um recital de sua autoria, o recital das folhas. É uma trabalho que une Literatura, música, teatro e performance. Foi desenvolvido pelo artista Lucas Doth, que passeia pelas várias linguagens e formas de expressão artística. O Recital das Folhas traz em seu texto poemas de Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Lucas Doth, Raduan Nassar e Sophia de Mello Breyner e tem como temática principal a natureza, os conflitos que inquietam o homem, as insignificâncias e o abandono. O Recital é constituído por fragmentos, poemas, folhas, elementos naturais, e poesia, possuindo um roteiro que se modifica a cada apresentação.

Tínhamos uma atividade de vídeo conferência com a participação de estudantes de uma Escola Indígena do estado do Pará, mediada pela professora de Geografia que trabalhou alguns meses na Escola Ícaro, mas infelizmente essa atividade também não pode acontecer, pois a referida colega de geografia não conseguiu contatar a professora da mencionada escola indígena.

Encerrando as sessões do Cinemíndio no CCBJ, foi exibido o 1º episódio *As guerras de conquista*, do documentário *Guerras no Brasil.doc* para os estudantes do 3º ano de Administração. Ao final deste, propus algumas reflexões e o debate de algumas ideias. Essa atividade encerrou a *I Semana de História e Culturas Indígenas na escola*.

Imagem 27- Exibição do documentário *Guerras no Brasil.doc* para os estudantes do 3º ano de Administração no CCBJ.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No início de outubro/2019, realizei uma roda de conversa para avaliar o evento. Participaram os professores avaliadores, a aluna estagiária da disciplina de História e os alunos que visitaram o Museu Indígena e formaram a comissão de organização do evento.



Todos apresentaram suas críticas, autocríticas e elogios. Foi um evento de grande responsabilidade e empenho de todos os envolvidos. A aprendizagem sobre a cultura dos povos indígenas no Brasil, e em particular no Ceará, foi o destaque dos trabalhos apresentados.

Espero continuar apesar de muitas dificuldades para realizar o evento. Uma delas era a escolha da data, porque muitas lideranças dos povos indígenas que contatei inicialmente, não estavam disponíveis devido a Semana dos Povos do Mar<sup>76</sup>, um projeto idealizado e desenvolvido pelo Serviço Social do Comércio (SESC) do Ceará, cujo objetivo é promover a visibilidade e valorização das comunidades litorâneas que apresentam oficinas, vivências e histórias de vida durante uma semana.

Durante o dia e à noite acontecem atividades como palestra, oficinas e atrações culturais no SESC de Iparana, no município de Caucaia. Ano passado aconteceu em setembro na mesma semana do nosso evento, por isso foi um pouco complicado encontrar pessoas indígenas que estivessem disponíveis para a palestra.

A satisfação foi imensa e o aprendizado enorme. Conhecer as histórias dos povos indígenas, tão longe e tão próximos ao mesmo tempo. Pacatuba e Aquiraz como eles gostam de dizer “é bem ai!”.

Os resultados das experiências nas atividades desenvolvidas na *I Semana de História e Culturas Indígenas na Escola* foram: os diálogos e a aproximação com os povos indígenas da região metropolitana de Fortaleza através do convite das lideranças tradicionais e juvenis das Terras Indígenas. Mais do que dialogar, o encontro com os povos indígenas seja nas escolas, nas universidades, nas terras indígenas, nos espaços institucionalizados, em museus, em qualquer lugar, mudou os olhares e as posturas de todas as pessoas que participaram de algum dos momentos, tão ricos de conhecimentos compartilhados.

As experiências aqui relatadas implicaram na demanda de mais formações para os docentes ampliarem seus conhecimentos sobre a temática história e cultura indígenas. E essas iniciativas precisam passar também pela fiscalização das instituições responsáveis pela implementação das políticas educacionais nos contextos escolares. Desse modo é possível conhecer quais são obstáculos para o ensino das relações étnico-raciais que inclui o ensino de história sobre os povos indígenas no Brasil.

---

<sup>76</sup>Para conhecer mais sobre o evento <https://www.sesc-ce.com.br/povos-do-mar-heranca-nativa/>. Acesso em junho de 2020.

Na historiografia regional, durante muito tempo, um dos entraves, por exemplo, foi a recorrente ideia de que “no Ceará não há índios, nem negros” e persistiu como uma tradição inventada nesse discurso sobre o espaço que reserva para índios e negros a condição de invisíveis (RATTS, 1996). Nos anos 80, no Estado do Ceará, de acordo com Ratts, grupos indígenas “reapareceram” e agrupamentos negros foram “descobertos”. Na sua pesquisa, sobre essas coletividades, os Tremembé de Almofala (indígena) e os Caetano de Conceição (negra), apontou que a auto representação de cada grupo e de seu território não se reduz a questões de terra e identidade, remetendo também às transformações de parentesco, memória, oralidade, repertório estético, divergências internas, relação de alteridade e inserção no cenário regional. Segundo este autor, as fronteiras étnico-territoriais estão em constante movimento.

Compreendo que as formações, na área do ensino de humanidades, em especial no Ensino de História, precisam trabalhar na perspectiva da vivência e do compartilhamento de conhecimentos sobre os povos indígenas do presente cuja história esteve silenciada por muito tempo e pouco visibilizada propositalmente, seja pelo preconceito ou por uma ideia de aculturação e de que no Ceará não tem mais “Índio”. Essa história é bem conhecida. Um ‘mito’ que tem suas raízes históricas no século XIX, em 1863, como implicações da Lei de Terras (1850) para os aldeamentos indígenas, o que se constituiu como um entrave para a identidade dos povos indígenas perante o Estado Nacional.<sup>77</sup>

Para o combate e superação dessa visão estreita que persiste na atualidade, apresento no tópico seguinte, pesquisas recentes no campo da História e da Antropologia que podem contribuir para a desconstrução da colonialidade sobre os povos indigenizados no Brasil.

### *3.2 – As pesquisas sobre os povos indígenas Pitaguary e Jenipapo- Kanindé na produção acadêmica atual*

Relatei algumas experiências de aprendizagem e vivência com os povos indígenas Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, fruto da experiência desse diálogo de aproximação com a

---

<sup>77</sup> ANTUNES. Ticiane de Oliveira. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. In: *Revista Aedos* n. 10 vol. 4 - jan./jul. 2012. Acesso em 20 de junho de 2020. Antunes (2012) pesquisou o processo de invisibilidade dos índios no Ceará. Analisou o contexto histórico que favoreceu a produção de um documento oficial cujos interesses econômicos da elite dominante, foram representados neste decreto, afirmando extinta a população indígena no Ceará. Em contrapartida, Antunes apresentou um caso da população indígena que 27 anos após o decreto de 1863, recorreu em defesa do seu aldeamento ao intelectual cearense Antonio Bezerra de Menezes, um dos fundadores do Instituto Histórico do Ceará e da Academia Cearense de letras, instituições que compactuavam da ideologia legitimadora da extinção dos índios no Ceará.

temática da história e culturas indígenas. Nesse sentido, trago aqui algumas referências de pesquisas sobre suas histórias que se inserem na História dos povos indígenas no Brasil.

Partilhei alguns conhecimentos sobre esses povos indígenas, apresentando um pouco das suas mobilizações para se afirmarem como povos originários perante o Estado, e por meio de sua própria história, como mostrou Gonçalves (2018). Construíram alternativas de permanências ou mudanças culturais, mas ainda hoje precisam se mobilizar para serem (re) conhecidos como sujeitos de direitos e garantias constitucionais, valorizados e respeitados nas suas sociodiversidades. (SILVA, 2018).

Compreendo que o diálogo também se faz nas evidências dos relatos compartilhados e nas possibilidades de articulá-los às outras fontes históricas, de pesquisa e informação sobre a história dos povos indígenas no Ceará. Dessa forma, abordei um pouco da História dos povos indígenas Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, relacionando algumas pesquisas em que foram mencionados. Não conseguiria apresentar de forma extensa algumas produções sobre os indígenas em questão, mas é possível que seja um campo fértil para lançar algumas sementes de pesquisas futuras.

Cunha (2012) enfatiza que a história está onipresente. Mas antes a história está presente ao moldar unidades e culturas novas e homogeneizar trajetórias compartilhadas, a exemplo de um conglomerado piro/conibo/cambeba que forma uma cultura ribeirinha de Ucayali. Seus parentes descendem de três famílias linguísticas diversas; segue dando outros exemplos para afirmar que as sociedades indígenas não são produtos da natureza, as suas relações com o meio ambiente são mediatizadas pela História. Igualmente, a terra habitada pelos Pitaguary desde há muito, é socialmente marcada por uma série de acontecimentos que fundam a memória coletiva de seu povo, pois compreendem a terra como lugar dos seus falecidos parentes os “troncos velhos” que pereceram deixando suas “raízes antigas”, e a terra é fonte de existência dos Pitaguary do presente.<sup>78</sup>

Os povos indígenas Pitaguary se autodenominam assim. Vivem ao pé da serra entre os municípios cearenses de Maracanaú, Pacatuba e Maranguape, cerca de 26 Km de Fortaleza. A

---

<sup>78</sup> De origem Tupi, o termo Pitaguary aparece, nos documentos oficiais dos séculos XVII, XVIII e XIX, como cartas de sesmarias e registros de terras, designando um lugar: uma serra, um sítio ou um terreno. Talvez seja um <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pitaguary>. Acesso em: 20 de julho de 2020. O termo deriva de variáveis do nome Potiguara, etnia que teria ocupado extensas terras, já em 1603, na costa cearense. Para o termo “Potiguara” há diversas interpretações e é nelas que se pode perceber a semelhança existente para com a denominação Pitaguary. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pitaguary>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

Terra Indígena (TI) Pitaguary está situada na região metropolitana da capital cearense, próximo de uma área caracterizada pela presença de indústrias e em constante urbanização.

Imagem 26- *Localização da Terra indígena Pitaguary.*



Fonte: <https://mapacultural.maracanau.ce.gov.br/espaco/2380/>

Nesta população indígena, em que todos falam português, teve um crescimento populacional que contraria a suposta tendência ao ‘desaparecimento’ indígena no Ceará. Alguns estudos afirmam que a maioria dos habitantes da TI sempre viveu ali, embora se deslocassem pelas circunvizinhanças, constituíram uma extensa rede de parentes. Desenvolveram um sentimento de pertencimento e de auto-identificação indígena, que se é perceptível nas falas ao mencionar seus graus de parentesco com indígenas na família.

Algumas pesquisas de orientação etnográficas mencionaram recentemente os Pitaguary, abordando aspectos relacionados à construção das lideranças e reconstrução da tradição do Toré.

Na sua dissertação de Mestrado, Gonçalves (2018) analisou como se construíram as ações das lideranças indígenas Pitaguary (CE) e como fizeram para manter sua legitimidade no seu espaço local quanto nas mobilizações étnicas. O referido autor aborda como a organização social e política Pitaguary, moldou-se aos conflitos faccionais internos. Numa perspectiva processual e histórica, considerou as dinâmicas e os processos de territorialização desse grupo étnico. São sujeitos que se transformam em agentes mediadores centrais na negociação de demandas e no diálogo com o Estado.

Uma dessas demandas está explícita na luta pelo respeito e o reconhecimento de suas terras como na nota pública de repúdio às violações de direitos territoriais do Povo Indígena Pitaguary.

Imagem 27- *Nota Pública de repúdio às violações de direitos territoriais do Povo Indígena Pitaguary.*



**Fonte:** Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/07/nota-publica-de-repudio-as-violacoes-de-direitos-territoriais-do-povo-indigena-pitaguary/>. Publicado em 10 de julho de 2018.

Organizações indígenas e ambientalistas, defensores dos direitos humanos e indigenistas do Brasil lançaram essa nota pública de apoio ao povo Pitaguary e de repúdio às constantes violências e violações de direitos cometidas contra este povo em julho de 2018. Na imagem estão as lideranças Pitaguary e o novo mapa da TI com a exclusão de grande extensão do território (Destaque na parte hachurada em laranja). De acordo com uma nota pública da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (FEPOINCE), o processo judicial tramitou sem a participação da comunidade indígena Pitaguary, como referenciado na Constituição Federal de 1988, retirando o núcleo da Terra Indígena Pitaguary, provocando um esfacelamento do seu mapa territorial. A própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI), elaborou um novo mapa da T.I sem a presença dessa sagrada parcela do território dos Pitaguary.

Assim como o território é uma herança sagrada e tradição para esses povos indígenas, Magalhães (2007) na sua dissertação de Mestrado, de orientação etnográfica, apresentou a formação histórica do povo indígena Pitaguary e o processo de reconstrução da tradição do ritual do toré. Mostrou o processo de articulação política na construção da etnicidade Pitaguary que resultou na mobilização cultural de sinais e emblemas para diferenciação étnica evidenciados no ritual do toré. Refletiu sobre a experiência histórica dos Pitaguary que culminou na organização de seu toré. Os Pitaguary produziram o toré como "sua tradição", os e afirmaram ainda mais as tradições étnicas dos povos indígenas do Ceará e do Nordeste.

Portanto, as possibilidades que se apresentam nas fontes informativas e nas produções acadêmicas recentes podem guiar outras pesquisas na busca de conhecimentos sobre os povos indígenas Pitaguary e sua representação social, histórica e cultural, que são bastante diversas.

De acordo com Oliveira (2017), os Jenipapo faziam parte da nação Paiacu situados em áreas do Ceará até o Rio Grande do Norte, na região do atual Assu; enquanto os Kanindé residiam na região que compreende os estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará entre os rios Jaguaribe e Piancó.

A História dos povos Jenipapo-Kanindé está marcada por muitas lutas pelo reconhecimento das suas terras e mobilizações no presente pela valorização da sua cultura e do seu povo. Os Jenipapo-Kanindé habitam atualmente a Lagoa Encantada, espaço sagrado fonte de suas histórias e mitos. O ambiente ecológico formado por ela e a mata circundante é de suma importância na cosmologia e unidade do seu povo. Evoca a memória dos antepassados, a "raiz de índio", a "terra dos índios", "o mato", o pertencimento a "uma família só"<sup>79</sup>.

São conhecidos como Jenipapo-Kanindé e descendentes da etnia numerosa dos Payaku, habitantes do sublitoral<sup>80</sup> no século XVI correspondente aos atuais estados do Rio Grande do Norte e Ceará. A Lagoa da Encantada se localiza no município de Aquiraz, no Ceará cujo processo de demarcação da terra pela FUNDAÇÃO NACIONAL DE AMPARO AO ÍNDIO (FUNAI) teve início em 1997. A terra é compartilhada coletivamente, mesmo com a posse individual dos títulos dos terrenos individuais.

A população dos Jenipapo-Kanindé, segundo a FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA), alcançou em 2010, a marca de 302 pessoas; observa-se a linha de um crescimento populacional desde 1982, quando eram 96 pessoas e em dezembro de 1997, saltou para 180.

Nas décadas finais anos 1980, atendiam pela alcunha de “cabeludos da Encantada”, porém nome Payaku<sup>81</sup> permaneceu na memória dos mais velhos e dos líderes do grupo, assim como eram chamados por seus vizinhos não indígenas. Desconheciam a denominação Jenipapo-Kanindé, que foi aplicada para designá-los a partir das pesquisas históricas em curso que ainda estavam se confirmando. No início de sua participação nos movimentos indígenas

---

<sup>79</sup>Jenipapo-Kanindé. Povos indígenas no Brasil Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Jenipapo-Kanind%C3%A9>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

<sup>80</sup> Sublitoral – se estende da linha da maré baixa até a extremidade da plataforma continental (zona coberta de água de 0 a 200 m de profundidade), vida animal abundante, bancos de algas, principais campos de pesca.

<sup>81</sup> Paiacú ou Baiacú é o nome de um peixe dotado de glândula venenosa, comum no litoral nordestino.

foram confundidos com antigos povos vizinhos, mas atualmente já se autodeclararam Jenipapo-Kanindé. Falam unicamente português, não constando registros de sua língua original, que possivelmente fosse semelhante à dos antigos Tarairiú, povos da caatinga, habitantes do Nordeste do Brasil.

Em relação à História, registra-se que até meados do século XVIII, os Payaku habitavam os rios Açu, Apodi, Jaguaribe, Banabuiú e Choró. Os Jenipapo e os Kanindé se assemelhavam aos Tarairiú em língua e cultura, e como os Payaku, habitavam as várzeas do Apodi, Jaguaribe e Choró. Assim como os povos não-Tupi, Os Jenipapo e os Kanindé receberam a denominação genérica de "tapuias do Nordeste". De acordo com as fontes históricas do Ceará seu contato com os portugueses ocorreram entre 1603 e 1608. Eram caracterizados como arredios resistentes à colonização, sofrendo violências, escravização e perderam progressivamente suas terras. Na chamada “Guerra dos Bárbaros” (1680 e 1730) foram quase totalmente dizimados e acabaram submetidos.

No início do século XVIII, os missionários jesuítas aldearam os Payaku no rio Choró, atualmente Aquiraz, nas proximidades onde vivem; na segunda metade do século XVIII, a Aldeia dos Paiacús passou a chamar-se Monte-Mor-o-Velho, perdurando até 1890. Posteriormente, na sede da aldeia criou-se a vila de Guarani (1890-1943), atual município de Pacajus. Os Jenipapo e os Kanindé passaram a ser aldeados entre 1731 e 1739 no rio Banabuiú, logo após foram reunidos na Aldeia da Palma e depois em Monte-Mor-o-Novo-d ‘América (1764-1858), atualmente, município de Baturité. Em resumo, sua economia se baseia na agricultura, pesca e coleta; plantam alguns insumos alimentícios durante o ano e outros são sazonais. Os homens confeccionam traçados de cipó e palha de carnaúba para fazer cestos, chapéus e caçuás (cestos maiores para cargas), tarrafas e redes de pesca. As mulheres fazem renda e louça de barro.

Os casamentos ocorrem de preferência entre primos, e muitos nasceram e cresceram na Lagoa da Encantada. O índice de êxodo rural é baixo e pouco se registram a entrada de pessoas de fora na localidade. Não encontrei informações de registro de livros ou compêndios tratando exclusivamente sobre os Jenipapo-Kanindé, salvo o Censo da Lagoa Encantada, relatório de pesquisa de Maria Sylvia Porto Alegre<sup>82</sup>. Existem trabalhos recentes da mesma autora como *Aldeias indígenas e povoamento do nordeste no final do século XVIII*, e com

---

<sup>82</sup> Maria Sylvia Porto Alegre (s/d) é autora do verbete sobre os Jenipapo-Kanindé publicado na página Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental (PIB/ISA). O site informa que desde julho de 2018, a página não foi modificada.

outros colaboradores a exemplo de *Documentos para a história indígena no Nordeste*, que possibilita mais informações sobre esses povos.

Em relação às produções acadêmicas mais recentes sobre os Jenipapo-Kanindé, algumas se situam no campo etnográfico como a dissertação de Mestrado de Ticiane Antunes que através da observação participante, esclareceu de que forma o ser índio era constituído em meio à mobilização política. Dessa forma, procurou visualizar as relações estabelecidas entre esses índios, a sociedade não índia e o Estado, especialmente, através das ações legais, ou das políticas públicas criadas para atuar na causa indígena. Assim, o objetivo foi compreender a perspectiva dos Jenipapo-Kanindé, suas opiniões e principalmente as suas ações políticas dentro deste campo de relações.

Na sua dissertação de Mestrado, Aline Maciel (2017) partiu de problemáticas envolvendo a Terra Indígena (TI) Lagoa da Encantada (Aquiraz-Ceará) habitada pela etnia Jenipapo-Kanindé e a escola diferenciada local que tem representatividade para a comunidade. As hipóteses elaboradas partiram de algumas concepções e abordagens envolvendo a Educação Ambiental por parte dos educadores da escola, no sentido de saber se as concepções foram trabalhadas de forma descontextualizada da realidade local. Os conceitos e as práticas envolvendo Educação Ambiental não contemplavam a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica, portanto na pesquisa objetivou analisar como é trabalhado a Educação Ambiental no âmbito da escola diferenciada e como isso contribuiu para o bem-estar da etnia Jenipapo- Kanindé.

Essas pesquisas foram realizadas em campos de estudos diferentes e me possibilitaram compreender os meios de mobilização política dos povos indígenas, adentrando no campo das relações políticas na atualidade e as possibilidades com uma perspectiva que dialogou com a Educação Ambiental numa escola diferenciada, a Escola Indígena da Aldeia Lagoa da Encantada.

Muitos desafios existiram na construção e implementação da Lei 11.645/2008 na E.E.E.P. Ícaro de Sousa Moreira. Executei uma atividade prática de valorização da história e da cultura indígena numa comunidade como a do Grande Bom Jardim. Entretanto, percebi que tanto nós, professores quanto os estudantes, precisamos estreitar mais os laços com os povos originários do nosso Estado.

Partindo do micro para alcançar o macro, consegui estruturar uma prática pedagógica que foi abraçada por todos, pois os conhecimentos foram gerados por todos os envolvidos. Pude aprender muito sobre e com os povos indígenas, principalmente, os Pitaguary e os



Jenipapo-Kanindé, muito acolhedores e cujas lideranças pude conhecer de perto, ouvindo suas histórias de luta pela terra e pelo respeito à sua cultura.

Ao trazer as perspectivas apresentadas por estas novas pesquisas sobre os povos indígenas, no Ceará, é possível reestruturar o projeto da *I Semana de História e Culturas Indígenas na Escola* e ampliá-lo para desenvolver outras formas de aprendizagem com os estudantes. Aposto no protagonismo dos discentes e na colaboração dos professores para inserir novos temas valorizando a interdisciplinaridade com as diferentes áreas do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da escrita escolar nessa Dissertação se relacionou também com a compreensão histórica que os povos indígenas têm feito de si nos últimos anos. A escrita escolar sobre a história dos povos indígenas no Brasil ainda encontra-se com caminhos abertos e desafios para os professores e pesquisadores do ensino de História. Os poucos avanços nesse sentido são resultados das mobilizações sociais indígenas e não indígenas bem como das produções acadêmicas recentes relacionadas ao ensino da temática indígena no Brasil.

Os documentos, os estudos realizados no âmbito da temática história e cultura indígena e o estabelecimento das normativas e políticas educacionais me possibilitou acompanhar como ocorreu o processo de reconhecimento formal do direito à diversidade étnica e cultural nos sistemas de ensino, como exigência constitucional. Por exemplo, o PNLD e os Guias dos Livros Didáticos são documentos que compõem a cultura escolar e a partir do quais investiguei as referências à Lei nº 11. 645/ 2008 e o tratamento que deve ser dado ao conteúdo relacionado às representações sociais nas iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Inferi dessas complementações textuais que a perspectiva da construção do conhecimento sobre os povos indígenas não pode mais se restringir aos estudos e representações do passado colonial de forma escravista e folclorizada ou em efemérides comemorativas. As intervenções promovidas na escola e as ações pedagógicas estimularam fazer da escola esse locus social de valorização e reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas. É preciso sensibilizar a comunidade escolar para as situações vivenciadas e o reconhecimento das conquistas históricas dos povos indígenas no Brasil. Acredito que a sala de aula pode ser esse espaço de mobilização.

Os resultados obtidos nessa pesquisa de Mestrado mostraram os avanços das ações legais para implementar a Lei nº 11.645/2008. Contudo o alcance desses avanços ainda não foi suficiente para redirecionar um ensino de História e uma escrita didática que comporte uma história dos povos indígenas vista pela sua própria ótica e auto validade, pelo peso histórico de sua presença na construção social brasileira. As normativas são contemporâneas porém a perspectiva historiográfica é eurocêntrica.

Desejo que a pesquisa concluída nesta Dissertação de Mestrado seja importante parte de um acervo de pesquisas sobre o livro didático de História e a implementação da referida Lei, visando um Ensino de História que valorize e respeite a diversidade sociocultural, através

do ensino das relações étnico-raciais para uma sociedade mais humana, igualmente democrática, valorizada e respeitada na sua multiculturalidade. Ainda que a escola como espaço institucional acabe sendo uma aposta possível, a depender não apenas da ação individual do professorado, mas da proposição, acompanhamento, avaliação e interlocução do Estado com a escola, o protagonismo indígena e os sujeitos que movimentam as escolas não indígenas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. “Os índios na história do Brasil”. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 168p. (Coleção FGV de bolso. Série História).

ANTUNES, Ticiania de Oliveira. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. In: *Revista Aedos* n. 10 vol. 4 - jan./jul. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/29051>. Acesso em 20 de junho de 2020.

ARAÚJO, Cinthia M. Uma outra história é possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, A. Araújo; MONTEIRO, A. Maria. (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 265- 285.

BASSO, Lucimara del P. Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de Ciências do PNLD – Período de 1996 e 2013. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 26., 2013, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2013, p. 1-15. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBassoComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 13 de julho 2020.

BAUMANN, Thereza B. Imagens do “outro mundo”: o problema da alteridade na iconografia cristã ocidental, In: VAINFAS, Ronaldo. **América em tempo de conquista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. p. 58-62.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e Materiais didáticos de História In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 306.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo, Contexto, 2004, p. 69- 90.

BENITES, Tônico. “A escola na ótica dos Ava Kaiowá. Impactos e interpretações indígenas”. Dissertação (mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009 Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-37139.pdf>. Acesso em: 30 de janeiro de 2020.

BERGAMASCHI, Maria A. PETERSEN, Ana Maria de B. SANTOS, Simone Valdete dos (orgs.). *Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores* In: BERGAMASCHI, Maria A. DALLA ZEN. Maria Isabel Habckost & XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas. (orgs.). **Povos Indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: mediação, 2012, p. 189- 199.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam as práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre. 220 f.

BORGES, Paulo H. P. Uma visão indígena da História. **Cadernos Cedes**, nº 49, São Paulo: UNICAMP, 1999, p. 92.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B.; CANDAU, Vera M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2008, p. 13- 37.

CAPELLARI, Marcos Alexandre; NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes. (orgs.). **História, 2º ano. Ensino médio.** São Paulo: Edições SM, 2010, p. 51.

CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida; GOMES, Romeu. Representações sociais e história: referenciais teórico-metodológicos para o campo da saúde coletiva In: Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 499-506, junho 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102311X2000000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2000000200020&lng=en&nrm=iso). Acesso 08 de junho de 2020.

CARVALHO, José Murilo de. A memória nacional em luta contra a história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de nov. 2000. Caderno Mais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1211200007.htm>. Acesso em 19 de abril de 2019.

CHARTIER, Roger. **História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 – 488; jul./set. 2018.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos:** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/quebrando-preconceitos-subsidios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas/>. Acesso em 15 de janeiro 2020.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História:** entre Brasil e Moçambique - 1950-1995. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC- São Paulo, 2015. 269 f.

COSTA, Carina Martins. Estilhaços de memória: a professora e o “índio” na escola. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes & LUCAS, Meize Regina de Lucena. **Tempo no plural:** História, memória e diversidade cultural/ Programa de Pós Graduação em História da UFC. Fortaleza: Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda., 2008. P. 179 – 196.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índio no Brasil.** História, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

DELGADO, Paulo Sérgio & JESUS, Naine Terena de (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil:** Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual/ Curitiba, PR: Brasil, 2018. 244 p.

FARIAS, Maria Dulce (texto) & ADONIAS, Isa (revisora). A representação cartográfica no Brasil colonial na coleção da biblioteca nacional. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em 20 de julho de 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 2003. p. 89 -96.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2ª ed., reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANZ, Terezinha Sueli. Vitor Meirelles e a construção da Identidade brasileira. 19 & 20, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/obras/vm\\_missa.htm](http://www.dezenovevinte.net/obras/vm_missa.htm). Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

FREIRE, Neison Cabral Ferreira; FERNANDES, Ana Cristina de Almeida. Mapas como expressão de poder e legitimação sobre o território: uma breve evolução histórica da cartografia como objeto de interesse de distintos grupos sociais In: *Portal da Cartografia*, Londrina v. 3 n. 1, 2010. p. 83 a 103. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

FREITAS, Itamar. Experiência indígena entre historiadores profissionais e possibilidades de transposição didática (2005/2009) In: MELO, Francisco Egberto; BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire (orgs.). **História local e Ensino**: saberes e identidades. Recife: Linceu, 2014, p. 50-85.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

GONÇALVES, Cayo Robson Bezerra. Política, mediação e conflitos: a construção social de lideranças indígenas Pitaguary (CE). 2018. 341f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

GRUPIONI, Luís Donizetti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizetti Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na sala de aula**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 481- 525.

JECUPE, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: a história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo, Peirópolis (1998). (Série educação para a paz).

JESUS, Zeneide Rios de. As Universidades e o Ensino de história indígena In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na escola**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016, p. 41- 53.

LEHMKUHL, Luciene. Fazer História com imagens, in: PARANHOS, Kátia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto. História e imagens: textos visuais e práticas de leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 53- 70.

LEVI- STRAUSS, Claude. **O pensamento Selvagem**. Campinas: Papirus: 1989.

MAGALHÃES, Eloi dos Santos. Aldeia! Aldeia! A formação Histórica do Grupo Indígena Pitaguary e o Ritual do Toré. 2007. 204f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2007.

MEDRANO, Eliazara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. **A indústria cultural invade a escola brasileira.** Cadernos Cedes, ano XXI, n° 54, agosto/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5270.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2020.

MELLO, Rafaela Albergaria. **A Multiplicidade da Temática Indígena:** Ensino de História, Livros didáticos e Legislação. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica- Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II - Mestrado vinculado à Pró- Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2016. 196 f.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada:** Repensando a questão indígena no Brasil. João Pessoa, Editora Alternativa: 1983. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:moonen-1983-pindorama>. Acesso em 2 de julho de 2020. Acervo digital da Biblioteca Digital Curt Nimuendajú- línguas e culturas indígenas sul-americanas.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e Iconografia Didática:** A imagem dos Índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado- Núcleo de Pós- Graduação e Pesquisa em Antropologia. Curso de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Sergipe, 2012. 192 f.

MONTEIRO, Eliana Barros. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades:** análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil- Recife. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2014. 236 f.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores.** Estudos de história indígena e do Indigenismo. IFCH- UNICAMP, Campinas, 2001.

MORAES, Marcelo Antonio Bueno. O papel do guia do livro didático de história/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR. Curitiba, 2018.

NEVES, Lino João de Oliveira. **Desconstrução da colonialidade:** iniciativas indígenas na Amazônia. E-Cadernos ces [online], 02 | 2008, colocado online no dia 01 dezembro de 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em 13 de janeiro 2019.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re) conhecimento:** a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

NORONHA, Daniele P. A importância social da imagem: Reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial. In: *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, julho, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.80371>. Acesso em 20 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Antônio José de. **Os Kariri-** resistências à ocupação dos sertões dos Cariris Novos - século XVIII. – Fortaleza - CE, 2017. 310p. ; il. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará – UFC.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **Entre a realidade e o imaginário:** as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2015. 179 p.

OLIVEIRA, L. F. de. (2016). O que é uma educação decolonial. **Revista Nueva América** (Buenos Aires), 149, p. 35-39.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens.** 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p. (Coleção História &... Reflexões, 1).

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça:** sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012. 88 p.

PORTELA, C. A. **Para além do caráter ou qualidade de indígena:** uma história do conceito de indigenismo no Brasil, 2011. 274 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação em História/Universidade de Brasília- UnB, Brasília- DF, 2011. p. 45- 46.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais- CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em março de 2019.

RATTS, A. J. P. Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação de mestrado em Geografia. São Paulo, USP, 1996.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. "Um índio didático: nota para o estudo de representações". In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et alii. Testemunha ocular - textos de Antropologia Social do cotidiano. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica:** porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, Apr. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493131997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493131997000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 06 julho 2020.

SALIBA, Elias Tomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula.** 9 ed. São Paulo, Contexto, 2004, p. 117- 127.

SANTIAGO, Adriana L. As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050116.pdf>. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.



SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. [orgs]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Yure Leite. A presença e a imagem dos indígenas na História e a Historiografia do Triângulo Mineiro. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Vol. 9, nº 2, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/25079>. Acesso em 21 de março de 2019.

SCARAMUZZI, Igor A. Badolato. **De índios para índios: a escrita indígena da História**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas), Universidade de São Paulo- USP, 2008.

SEEMANN, Jorn. Texto e Contexto em Mapas do “Descobrimento”: Uma Leitura “entre as linhas” da Terra Brasilis (1519). Disponível em: [https://www.academia.edu/647583/Texto\\_e\\_Contexto\\_em\\_Mapas\\_do\\_Descobrimento\\_Uma\\_Leitura\\_entre\\_as\\_linhas\\_do\\_Terra\\_Brasilis\\_1519](https://www.academia.edu/647583/Texto_e_Contexto_em_Mapas_do_Descobrimento_Uma_Leitura_entre_as_linhas_do_Terra_Brasilis_1519). Acesso em 20 de agosto de 2020.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 21-37, 17 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 23, n. 2, mar. 2017. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235106/>. Acesso em 10 de julho de 2020.

SILVA, Edson Hely. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira\PE), 1950-1988**. Campinas\SP. Tese de Doutorado em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas\UNICAMP, 2008.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016.

SILVA, Giovani José da & COSTA, Anna Maria. R. F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018. 160 páginas.

SILVA, Maria da Penha da. Educação Intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008 In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016. p. 57- 84.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 62-75, Dec. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621999000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 02 julho de 2020.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter) nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria A. DALLA ZEN. Maria Isabel Habckost & XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas. (orgs.). **Povos Indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: mediação, 2012, p. 17- 31.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). A questão indígena na sala de aula- Subsídios para professores de 1º e 2º graus, São Paulo: Brasiliense, 1987.

TERRA, Antonia. Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/572/uma-nova-otica-sobre-a-historia-indigena-no-ensino-de-historia>. Publicado em Nova Escola, Edição 269, 01 de Fevereiro | 2014. Acesso em 03 de maio de 2019.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. O livro didático de História e a formação docente: uma reflexão necessária. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 62- 66.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Vol. 26; número 83, 23 de julho de 2018. 11 p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874> . Acesso em 01 julho de 2020.

WITTMANN, Luísa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## FONTES:

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 24 de janeiro de 2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192) . Acesso em 15 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. A Lei nº 11.645/2008, de 11 de março de 2008. *Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História e das Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015> . Acesso em: 06 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2018>. Acesso em: 6 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático: Histórico*. 2013c. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 05 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural - 2010. Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural – 2012. *Plano Setorial para as Culturas Indígenas/ MinC/ SCC - Brasília, 2012*. 146 p.: il. color. Disponível em: [http://pnc.cultura.gov.br/wpcontent/uploads/sites/16/2012/10/plano\\_setorial\\_culturas\\_indigenas-versao-impressa.pdf](http://pnc.cultura.gov.br/wpcontent/uploads/sites/16/2012/10/plano_setorial_culturas_indigenas-versao-impressa.pdf). Acesso em 04 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação à distância. *Índios no Brasil 1*. Secretaria de Educação Fundamental, - reimp. - Brasília: MEC, SEED, SEF, 2001. 96 p.: il. (Cadernos da TV Escola).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito de cor ou raça*. PDF. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>. Acesso em 15 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRaca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf). Acesso em 02 de maio de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/ CEB. *Diretrizes Operacionais para a implementação da História e da Cultura dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer nº 14/2015, homologado em 2016. PDF. 11 p. 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&Item](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Item). Acesso em 15 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação/ Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura. (UNESCO). *Documento técnico consolidado- estudos para regulamentar a lei nº 11.645/2008*, publicado no ano de 2012. PDF. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – *guia de livros didáticos* – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 108 p

Programa Nacional do Livro Didático- PNLD 2018- *Edital de convocação 04/2015* – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas.

Programa Nacional do Livro Didático- PNLD 2015- *Edital de convocação 01/2013* – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140 p.: il.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado, GRINBERG, Keila. **#Contato** 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. Vol. 1, 2 e 3. (Coleção #contato história).

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. **História**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Vol. 1, 2 e 3.

## ANEXOS

Projetos: Aula no Museu Indígena Jenipapo-Kanindé (Atividade extraclasse) e I Semana de História e Culturas Indígenas na Escola.

EEEP ÍCARO DE SOUSA PEREIRA  
PROJETO DE AULA DE CAMPO  
VISITA AO MUSEU INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ  
PROFESSORES RESPONSÁVEIS:  
Ana Célia T. Ibiapina.  
Andréa Coutinho  
Joselene Maciel

**DISCIPLINA:** ARTES, BIOLOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, FILOSOFIA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA E SOCIOLOGIA.

**PERÍODO:** 06 DE SETEMBRO DE 2019

**PÚBLICO-ALVO:** ALUNOS DO 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO.

## APRESENTAÇÃO

As contribuições dos povos indígenas para o processo de construção da formação sociocultural brasileira são inegáveis. Seja na música, dança, religiosidade, culinária, são inúmeras as formas pelas quais a cultura indígena se expressa. Por isso, dizemos que o Brasil é um país multicultural em suas formas de expressão e que estas devem ser valorizadas. Os valores de um povo são formados a partir de crenças, tradições, práticas culturais que podem ser retratadas nas influências que são deixadas por esse povo. Redescobrir e ressignificar essas marcas culturais colabora para que nos apropriemos dos conhecimentos de sua história,

bem como da necessidade de conhecer de forma mais profunda as marcas deixadas por estes povos. Portanto, a proposta deste projeto é levar os discentes a conhecerem um pouco da cultura, da arte e da história dos povos indígenas realizando uma visita ao Museu Indígena Jenipapo- Kanindé, localizado na cidade de Aquiraz, mostrando aspectos sociais, econômicos, culturais e de resistência, além da percepção que os alunos terão sobre as contribuições deste povo para a formação da sociedade brasileira.

## **JUSTIFICATIVA**

A Lei nº 11.645, de 2008, prevê o ensino da temática Indígena seja obrigatória na rede de Ensino da Educação Básica. No entanto, ainda percebemos que são poucas as iniciativas das escolas em realizar trabalhos que contemplem o cumprimento da lei. O conhecimento sobre a história, a arte e cultura de um povo é de extrema importância para o desenvolvimento cultural e educacional do ser humano. Quando esse conhecimento é passado e transmitido de forma prática e dinâmica se torna ainda mais relevante, além de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

Para além da obrigatoriedade no currículo, compreender as raízes indígenas no Brasil contribui para o exercício da cidadania e do respeito a essas manifestações. O projeto de aula de campo da Escola Profissionalizante Ícaro de Sousa Moreira ao “Museu Indígena Jenipapo- Kanindé” apresenta reflexões amplas e contextualizadas sobre vários aspectos históricos, artísticos e culturais do povo brasileiro. Na ocasião, os estudantes aprenderão sobre temas abrangentes, como o processo da colonização e escravidão dos povos indígenas no Brasil e também sobre seu cotidiano, discutindo as relações de poder existentes entre indígenas e colonizadores.

Faz-se necessário a compreensão de que estes povos serviram como mão de obra no Brasil durante o período colonial e passaram por um processo de transformações, como também incorporaram muito de sua cultura na formação da sociedade brasileira. É muito importante que os alunos tenham o conhecimento destas várias mudanças que serão vislumbradas na visita a este museu, da qual eles terão um conhecimento visual e prático destes vários processos pelo qual estes povos passaram. Este projeto favorece a identificação, o conhecimento, a valorização e preservação do passado cultural dos povos indígenas no Ceará, retratando-os também como agentes ativos e protagonistas na formação do povo brasileiro.

**OBJETIVOS**

- Promover um debate sobre a importância da cultura indígena, indo de encontro às exigências da legislação específica para a inserção dessa temática na Educação Básica;
- Conhecer o processo de formação da sociedade brasileira a partir da matriz indígena;
- Identificar as relações de poder existentes no contexto sociocultural do processo de escravização no Brasil, valorizando a resistência dos indígenas;
- Valorizar a contribuição indígena para a cultura brasileira, em seus múltiplos aspectos (estéticos, políticos, religiosos, etc.), a fim de promover com ações que possibilitem uma cultura de respeito à diversidade.

**AVALIAÇÃO:**

Os alunos serão avaliados a partir das observações que farão durante a visita e posteriormente produzirão um relatório sobre a aula de campo. Durante as aulas na escola, em momentos pontuais avaliaremos o momento, enfatizando os conhecimentos gerados na visita.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ  
E.E.E.P. ÍCARO DE SOUSA MOREIRA  
PROJETO INTERDISCIPLINAR  
I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA  
COORDENAÇÃO: PROFESSORA JOSELENE MACIEL

(23 A 26 DE SETEMBRO DE 2019).

## APRESENTAÇÃO

Os indígenas são na verdade os povos originários desse imenso território, pois seus ancestrais habitaram e seus atuais descendentes ainda habitam esse continente que os europeus chamaram de América quando chegaram aqui no século XV.

O (re) conhecimento da importância dos povos indígenas para a construção da identidade dos brasileiros e para nossa formação sociocultural é fundamental. Atualmente, há poucos milhares no país, 817 mil indígenas no Brasil numa população de quase 200 milhões de brasileiros, ou seja, representam 0.4 % da população brasileira, de acordo com o censo do IBGE.<sup>83</sup> no ano de 2010. A herança cultural dos indígenas em nossa cultura está presente em nosso cotidiano, com seus hábitos, costumes, crenças, vocabulário, técnicas, alimentação, etc.. Contudo, essa rica cultura tem sido tratada com preconceito e intolerância.

## JUSTIFICATIVA

A semana de história e cultura indígena Ícaro de Sousa Moreira (ISM), situada no Bairro do Bom Jardim, na periferia da cidade de Fortaleza, é uma proposta que visa colaborar para a valorização da história dos diferentes povos indígenas e o respeito a sua diversidade cultural, implementando a Lei nº 11.645/2008 que altera e complementa a Lei anterior nº 10.639/2003. Essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de Educação Básica, da rede pública e privada.

A partir da preservação da história indígena mantém-se viva parte significativa da história do povo brasileiro e é importante para reconhecer as origens culturais do Brasil de maneira pedagógica. Inserir esses temas na educação básica permite-nos garantir uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes contribuições das matrizes culturais.

Visando conhecer e valorizar os diferentes povos indígenas e sua cultura, os professores e professoras da escola I.S.M. abraçaram a realização desse projeto que também faz parte da proposta de produto da pesquisa que está sendo desenvolvida na Dissertação de Mestrado da professora de História Joselene Maciel<sup>84</sup>, cujo título é *A Lei nº 11.645/2008 e as representações iconográficas sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de História do Ensino Médio e o Ensino de História (2015- 2018)*.

<sup>83</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>84</sup> Professora da rede estadual na E.E.E.P. Ícaro de Sousa Moreira e mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA- na Universidade Regional do Cariri- URCA.

O mês de setembro foi o escolhido para tratar esse tema tendo em vista que nesse mês em 2007, foi aprovada a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ela garantiu aos povos indígenas de todo o mundo, direitos fundamentais como: autodeterminação, preservação e reparação de territórios ancestrais, melhorias nos seus sistemas escolares e a preservação de sua cultura (tradição, costumes, religiosidades e língua). A Declaração também condena o racismo e a discriminação contra os povos indígenas.

No Mês de Agosto é comemorado o Dia internacional dos Povos Indígenas (09 de agosto). Esta data surgiu com o objetivo de conscientizar sobre a inclusão dos povos indígenas na sociedade, alertando sobre seus direitos, pois ainda são marginalizados ou excluídos da cidadania e seus valores sociais e culturais são desrespeitados. Outra finalidade é garantir a preservação da cultura tradicional de cada um dos povos indígenas, como fonte primordial de sua identidade.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Proporcionar aos alunos (as) o conhecimento da herança histórica e cultural deixada pelos povos indígenas ou povos originários nas Américas de forma geral, e enfatizando mais particularmente o Brasil e o Ceará, através de murais expositivos.

#### *OBJETIVOS ESPECÍFICOS:*

- Perceber a historicidade e a diversidade cultural indígena presente no nosso dia a dia, nos bairros e região metropolitana de Fortaleza;
- Contribuir para a implantação no calendário escolar dessa atividade para valorização e reconhecimento da história e da cultura indígenas na formação sociocultural do povo brasileiro.
- Proporcionar a experiência de conhecer um museu indígena, especificamente o Museu Indígena Jenipapo- Kanindé, no município de Aquiraz, Região Metropolitana de Fortaleza.

#### **METODOLOGIA:**

O projeto será desenvolvido por meio de atividades em sala com os livros didáticos de história, pesquisas na sala de Multimeios e laboratório de informática, exposição de murais, documentários, filmes, palestras, apresentações culturais, concursos de redação para os 3º anos sobre a temática indígena para o Enem e uma visita ao Museu Indígena Jenipapo Kanindé em Aquiraz.



## DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Inicialmente, discutimos a respeito da temática indígena na escola e a importância de estudarmos esse assunto considerando a valorização de todas as culturas indígenas no Brasil e nas Américas, devido a sua contribuição sociocultural. Foram desenvolvidas atividades em sala de aula para todas as turmas do ensino médio, a partir do livro didático de história, no sentido de sensibilizá-los para a temática indígena e como é abordada no livro, partindo de algumas questões propostas.

O tema sugerido é *Os povos da América*, do livro do 1º ano do Ensino Médio. Para as turmas dessa série, a atividade proposta foi a leitura de algumas páginas do capítulo, a resolução de questões das sessões *Explorando a imagem*, em que se apresenta um detalhe de um mural que representa o mercado de Tlatelolco, principal centro comercial de Tenochtitlán, para que os estudantes produzam um texto descrevendo o mural, expondo entre outras questões, suas opiniões e impressões; e na sessão *Expandindo o conteúdo*, foi proposta a leitura de um pequeno trecho de um texto sobre os costumes astecas e sua prática de sacrifícios humanos para que os estudantes respondam por que os astecas realizavam esses rituais de sacrifícios e como eram realizados. Por fim, elaboração de um texto de 15 linhas a partir da leitura de outra sessão interdisciplinar denominada *Ampliando seus conhecimentos*, **Arte e história:** A pintura corporal. As atividades foram realizadas e serão posteriormente discutidas com a turma e possivelmente, analisadas na pesquisa em curso.

A atividade proposta para as turmas dos 2º anos foi a leitura de algumas páginas do capítulo que aborda a **Revolução Americana**. Esse capítulo se propõe a estudar como ocorreu o processo de colonização da América do Norte. Iniciou-se os estudos a partir da página 172 cujo tema é *Os povos nativos*. Solicitou-se a construção de um quadro comparativo, descritivo de características envolvendo semelhanças ou diferenças e a falta de informação sobre algum aspecto referente aos povos indígenas que habitavam o território do que corresponde à América do Norte, antes da colonização europeia. Também foi sugerida a resolução da questão 09 da sessão *Expandindo o conteúdo*, cujos textos apresentam uma visão distinta sobre a invasão e o processo de ocupação das terras dos atuais Estados Unidos, propondo algumas reflexões. As atividades foram realizadas e serão posteriormente discutidas com a turma e possivelmente, analisadas na pesquisa em curso.

Para os alunos (as) do 3º ano foi sugerido o capítulo **O Brasil contemporâneo**. Nele são abordadas questões sobre a consolidação do regime democrático após o fim da ditadura

militar, a globalização e seus impactos sobre a sociedade brasileira e a degradação do meio ambiente. No referido capítulo, os estudantes realizaram a leitura sobre os direitos indígenas, a legislação escolar indígena e os indígenas no ensino superior. Solicitou-se um resumo das principais ideias e a exposição da opinião dos discentes sobre os textos lidos. Também foi solicitado aos estudantes refletirem sobre uma pergunta acerca dos obstáculos para o reconhecimento das terras indígenas na sessão *sistematizando o conhecimento*. Já na sessão *expandindo o conteúdo*, foram propostos dois textos de manifestos que tratam sobre as cotas nas universidades. Ao final da leitura, os estudantes refletiram sobre os textos respondendo às questões e emitindo suas opiniões sobre o que pensam sobre o sistema de cotas. As atividades foram realizadas e serão posteriormente discutidas com a turma e possivelmente, analisadas na pesquisa em curso.

No dia 06 de setembro os estudantes participaram da visita ao Museu Indígena Jenipapo Kanindé. Os estudantes participantes vão elaborar um relatório sobre a visita e formarão equipes por curso para realizar a exposição na parte externa das salas com um mural sobre a visita realizada, como forma de compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Os demais estudantes de todas as turmas da escola formarão equipes que realizarão pesquisas e serão expostas em murais nas salas de aula de suas respectivas turmas sobre os povos indígenas, sua história e culturas. Haverá visita de turmas aos murais na parte interna e externa das salas de aula, acompanhadas pelos professores de acordo com o cronograma a ser desenvolvido.

### **TEMÁTICAS PARA AS TURMAS DO 1º ANO**

#### *Tema 1- Os Povos indígenas no Ceará- Enfermagem (45)*

A turma deve formar equipes e pesquisar o assunto destinado a sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: 5 equipes terão 9 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas em murais, tirando dúvidas sobre o tema.

#### *Tema 02: Os povos indígenas no Nordeste- Eventos (43)*

A turma devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado a sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: 5 equipes terão 8 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os

estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas w murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 03: Os povos originários nas Américas– Administração (43)*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado a sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: 5 equipes de 8 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas w murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 04- Os povos indígenas no Cinema e nas Mídias sociais- Redes. (44 alunos)*

A turma devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado a sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: 3 equipes terão 9 integrantes e 2 equipes terá 8 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e murais, tirando dúvidas sobre o tema.

### **TEMÁTICAS PARA AS TURMAS DO 2º ANO**

*Tema 05: Os povos indígenas no Brasil (regiões Norte, Nordeste, Centro- Oeste, Sudeste e Sul)- Enfermagem.*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 4 equipes de 9 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas w murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 06: Arte e Cultura dos povos indígenas (nas Américas e no Brasil) - Eventos.*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 5 equipes de 5 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 07: Literatura, medicina, jogos, música, dança e culinária indígenas (nas Américas e no Brasil)- Administração.*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 4 equipes de 8 integrantes e 1 equipe com 9 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 08: Arqueologia indígena e patrimônio Cultural dos povos indígenas (nas Américas e no Brasil)- Redes.*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 4 equipes de 8 integrantes e 1 equipe com 9 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

### **TEMÁTICAS PARA AS TURMAS DO 3º ANO**

*Tema 09: Religiosidade, Mitos indígenas e Filosofia dos povos indígenas nas Américas- Redes.*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 4 equipes de 7 integrantes e 1 equipe com 6

integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 10: Direitos Indígenas e os Movimentos Sociais indígenas nas Américas - Administração:*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 05 equipes de 07 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

*Tema 11: Políticas Públicas: Saúde e Educação Indígenas -- 3º Enfermagem*

As turmas devem formar equipes e pesquisar o assunto destinado à sala, dividindo o tema de acordo com alguns critérios: Serão 05 equipes de 07 integrantes. As pesquisas serão realizadas no Laboratório de Informática (LEI 01), na biblioteca e em outros espaços que os estudantes tenham acesso. As pesquisas ocorreram sob a orientação da professora de História, mas também de outros professores inseridos no Projeto que são das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Mais orientações serão informadas em sala, durante a realização das pesquisas e confecção dos murais, tirando dúvidas sobre o tema.

### **AVALIAÇÃO:**

#### Avaliação dos 1º anos e dos 2º anos.

A nota será composta de uma nota geral (N.G) da sala de 0 a 10, de acordo com o desenvolvimento da temática pelas equipes que apresentarão suas pesquisas em forma de mural na parte interna da sala de aula, que serão visitados pelas demais turmas de acordo com o cronograma a ser desenvolvido. Os murais confeccionados devem ter o seguinte padrão de comprimento e altura: 2,0 m x 1,5 m.

Os critérios são a participação geral da turma (0-2) criatividade (0-1), organização da sala (0- 2) e apresentação do conteúdo exposto nos murais (0-5). A segunda nota será a nota da equipe (N. E), de 0 a 10. Envolve a nota do mural por equipe e sua apresentação, cujos

critérios são criatividade e organização (0- 2), domínio do conteúdo exposto no mural e veracidade (0- 3), apresentação individual (0- 5). Lembrando que as atividades realizadas sobre a temática indígena em sala contam para a composição desta avaliação na disciplina de História.

*Observação:* As Avaliações na disciplina de História comporão as notas parciais e bimestrais do terceiro bimestre, ficando a critério dos outros professores das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos a realização de suas avaliações parciais e bimestrais, bem como o uso desta atividade para a terceira nota de suas disciplinas.

#### Avaliação dos 3º anos

A nota será composta de uma nota geral (N.G) da sala de 0 a 10, de acordo com o desenvolvimento da temática pelas equipes que apresentarão suas pesquisas em forma de mural na parte interna da sala de aula, que serão visitados pelas demais turmas de acordo com o cronograma a ser desenvolvido. Os murais confeccionados devem ter o seguinte padrão de cumprimento e altura: 2,0 m x 1,5 m.

Os critérios são a participação geral da turma (0-2), criatividade (0-1), organização da sala (0- 2) e apresentação do conteúdo exposto nos murais (0-5). A segunda nota será a nota da equipe (N. E), de 0 a 10. Envolve a nota do mural por equipe e sua apresentação, cujos critérios são criatividade e organização (0- 2), domínio do conteúdo exposto no mural e veracidade (0- 3), apresentação individual (0 - 5). Lembrando que as atividades realizadas sobre a temática indígena em sala contam para a composição desta avaliação na disciplina de História. Para gerar a terceira nota (10 pontos), a entrega da redação sobre a temática indígena é obrigatória para todos os alunos do 3º ano. O intuito é escolher a melhor sobre a temática redação e premiá-la no encerramento do Evento, dia 26 de setembro.

*Observação:* As Avaliações na disciplina de História comporão as notas parciais e bimestrais do terceiro bimestre, ficando a critério dos outros professores das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos a realização de suas avaliações parciais e bimestrais, bem como o uso desta atividade para a terceira nota de suas disciplinas.

### **CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PARA A I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA**

De 26 de agosto a 13 de setembro/2019	Realização de pesquisas com as turmas durante as aulas de História e disciplinas afins no Laboratório de Informática (LEI 01) e Multimeios (biblioteca).
---------------------------------------	--

Dia 06 de setembro/sexta	Visita ao Museu indígena Jenipapo Kanindé, Aquiraz. Saída da Escola: às 7h; chegada: às 11h 15min. <b>Data da entrega do relatório da visita ao museu indígena: 07 de outubro.</b>
De 16 a 20 de setembro *Apenas o 3º ano Redes e 3º ano Administração realizarão pesquisa no dia 18 de setembro.	Confecção dos Murais nas aulas de História e disciplinas afins.
De 23 de setembro/segunda- feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das salas pelos 3º anos Administração, Enfermagem e Redes pela manhã a partir das 9h 50min.</li> <li>• 2º eventos: laboratório de informática- 9h50 às 11h30- documentário: <b>Índios do Brasil</b>. Coordenação: Graduanda do curso de História da UFC Karina Melo.</li> <li>• 2º Administração: laboratório de informática- 12h50 às 14h30- documentário: <b>Índios do Brasil</b>. Coordenação: Profa. Josy Maciel.</li> <li>• Organização das salas pelo 1º Enfermagem e 2º Enfermagem e <b>fixação dos murais dos alunos dos cursos de Enfermagem e Administração que visitaram o museu indígena, a partir das 15h.</b></li> <li>• Organização da Quadra pelos alunos que participaram da visita ao museu indígena a partir das 15h.</li> </ul>
Dia 24 de setembro- 1º dia/ terça- feira A programação inicia às 7h 30min.	<b>ABERTURA: 7h30</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesa de Palestrantes: 7h50 às 8h40</li> <li>• Intervalo e lanche: 8h40 às 9h</li> <li>• Visitação às salas com apresentação dos 3º anos Administração, Enfermagem e Redes de Computadores e dos 1º e 2º ano Enfermagem: 9h10 às 10h 40.</li> <li>• Visitação livre das salas temáticas: 10h 40 às 11h 20min.</li> <li>• Intervalo para o almoço: 11h 30min às 12h 50min.</li> <li>• Reorganização das salas dos 1º e 2º anos do curso de Enfermagem: 12h50</li> </ul>

	<p>às 13h40. Das 13h 40 às 14h 30 será aula normal para essas turmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12h50 às 14h30: Aula normal para os 1º e 2º anos dos cursos de Administração, Eventos e Redes.</li> <li>• Cineclube: <b>Indígenas digitais</b>- 1º ano Redes 12h50 às 14h30- CCBJ (a confirmar).</li> <li>• A partir das 15h, organização das salas dos 1º e 2º anos dos cursos de Administração, Eventos e Redes para a apresentação no dia 25 e <b>fixação dos murais do museu dos cursos de redes e eventos.</b></li> <li>• 14h 50 min. às 16h 30min Aula normal para os 1º e 2º anos Enfermagem.</li> </ul>
<p>Dia 25 de setembro/ quarta- feira A programação inicia às 7h 10 min.</p> <p><i>Obs.: O 1º ano do curso de Enfermagem estará assistindo aula normal na Sala de vídeo ou poderá participar da visita apenas dos murais externos (Museu indígena jenipapo- Kanindé), pois irão participar de uma atividade extraclasse, Seara da Ciência a partir das 09h 30min.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início das apresentações dos 1º anos Administração, Redes e Eventos e 2º Eventos, Administração e Redes: 7h 10min às 8h 40min.</li> <li>• Intervalo e Lanche: 8h40 às 9h</li> <li>• Visitação livre das salas temáticas: 9h às 9h 30min.</li> <li>• Reorganização das salas dos <b>3º anos</b>, dos 1º anos Administração, Redes e Eventos e 2º Eventos, Administração e Redes: 9h 30min às 10h.</li> <li>• Cineclube: <b>As Hiper mulheres</b>- 10h às 11h30- 1º Eventos, CCBJ (a confirmar).</li> <li>• Doc. Índios: 12h50 às 14h30- 1º Administração, sala de aula./ Blandina.</li> <li>• Cinemíndio: Bailado e vozes e ventos em Almofala- 15h às 16h30- 1º Enfermagem, CCBJ (a confirmar). Ana Célia.</li> <li>• Cinemíndio: Terra Vermelha- 1º Administração. Laboratório de informática.</li> <li>• Organização da quadra com os alunos.</li> </ul>
<p>Dia 26 de Setembro/ quinta- feira A programação inicia às 7h 30min.</p>	<p><b>CULMINÂNCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 7h30: Apresentações culturais pelos alunos e alunas e convidados,</li> </ul>



	<p>envolvendo a temática indígena;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 8h 20min: Concurso de Redação dos 3º anos. Leitura da melhor redação e premiação. Encerramento e agradecimentos.</li> <li>• Intervalo e lanche: 8h40 às 9h</li> <li>• Reorganização das salas de aula: 9h até 9h30</li> <li>• Cinemíndio: Guerras no Brasil.doc. Episódio 01, As Guerras de Conquista- 3º Administração. Local: CCBJ (a confirmar): 9h 30min às 10h 30min. Coordenação: Karina Melo.</li> <li>• Conferência com Escola Indígena do Pará /3º ano Enfermagem: 10h 30min às 11h 20min, Laboratório de Informática 01. Coordenação: Profa. Josy Maciel (historiadora)</li> </ul>
--	--

### CRONOGRAMA DAS VISITAS DAS SALAS TEMÁTICAS

<i>DIA 24/09: SALAS QUE APRESENTAM</i>	<i>TURMAS QUE VISITAM AS SALAS</i>
<i>HORÁRIO: 9h10 ÀS 10h40/ TEMPO DE APRESENTAÇÃO DE CADA MURAL: 10 A 15 MIN NO MÁXIMO EM CADA EQUIPE.</i>	
3º ADMINISTRAÇÃO AVALIADORA: ANA CÉLIA TORRES	1º EVENTOS
3º ENFERMAGEM AVALIADORA: JOSY MACIEL	2º EVENTOS
3º REDES AVALIADORA: ANDRÉA COUTINHO	2º REDES
2º ENFERMAGEM AVALIADORA: KARINA MELO	1º ADMINISTRAÇÃO
1º ENFERMAGEM AVALIADORA: BLANDINA BARROS.	2º ADMINISTRAÇÃO

MURAL DO MUSEU INDÍGENA DO CURSO DE ENFERMAGEM <b>LOCAL:</b> EM FRENTE À SALA DO 1º ENFERMAGEM AVALIADORA: JOSY MACIEL	2º EVENTOS 9H 10 MIN- INICIA- SE A VISITA NESTE MURAL E SEGUE PARA A SALA DO 3º ENFERMAGEM
MURAL DO MUSEU INDÍGENA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO <b>LOCAL:</b> EM FRENTE À SALA DO 1º ADMINISTRAÇÃO AVALIADORES: BLANDINA.	2º ADMINISTRAÇÃO 9H 10- INICIA- SE A VISITA NESTE MURAL E SEGUE PARA A SALA DO 1º ANO ENFERMAGEM.

### CRONOGRAMA DAS VISITAS DAS SALAS TEMÁTICAS

DIA 25/09: SALAS QUE APRESENTAM <i>HORÁRIO: 7h 10min ÀS 8h 40min.</i> <i>TEMPO DE APRESENTAÇÃO DE CADA MURAL: 10 A 15 MIN NO MÁXIMO EM CADA EQUIPE</i>	<i>TURMAS QUE VISITAM AS SALAS</i>
1º ADMINISTRAÇÃO AVALIADORA: JOSY MACIEL.	TURMA MISTA DOS CURSOS DE ENFERMAGEM 2º E 3º ANOS DOS NÚMEROS RESTANTES.
2º ADMINISTRAÇÃO AVALIADORES: SUELY, KALLIOS, MANOEL E MARCELO.	2º ENFERMAGEM (Nº 30 EM DIANTE)
1º EVENTOS AVALIADORA: ANDRÉA COUTINHO.	3º ENFERMAGEM (Nº 1 AO Nº 30)
1º REDES AVALIADORES: ANA CÉLIA E AMADEU.	3º ADMINISTRAÇÃO (Nº 1 AO Nº 25)
2º EVENTOS AVALIADORA: JOSÉLIA SANTOS.	3º REDES (Nº 1 AO Nº 25)

<p>2º REDES AVALIADORA: KARINA MELO.</p>	<p>TURMA MISTA FORMADA POR ALUNOS DE 3ºANO REDES E ADMINISTRAÇÃO DOS NÚMEROS 25 EM DIANTE.</p>
<p>MURAL DO MUSEU INDÍGENA DO CURSO DE REDES LOCAL: EM FRENTE À SALA DO 1º REDES AVALIADORA: KARINA MELO.</p>	<p>TURMA MISTA FORMADA POR ALUNOS DE 3ºANO REDES E ADMINISTRAÇÃO. 9H 10MIN- INICIA- SE AVISITA NESTE MURAL E SEGUE PARA O 2º REDES.</p>
<p>MURAL DO MUSEU INDÍGENA DO CURSO DE EVENTOS. LOCAL: EM FRENTE À SALA DO 1º EVENTOS. *AVALIDORA: ANDRÉA COUTINHO</p>	<p>3º ENFERMAGEM (Nº 1 AO Nº 30) 9H 10MIN- INICIA- SE AVISITA NESTE MURAL E SEGUE PARA A SALA DO 1º ANO EVENTOS.</p>

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

1º ANO ADMINISTRAÇÃO- OS POVOS ORIGINÁRIOS NAS AMÉRICAS.

AVALIADOR: JOSY MACIEL; DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- OS POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA DO NORTE (REGIÃO DOS ESTADOS UNIDOS).

EQUIPE: WILKSON, ALISSON, FERNANDO, MANOEL, PAULO EMANOEL, JULIO, RAFAEL E DAVID.

SUBTEMÁTICA II- CIVILIZAÇÃO ASTECA.

EQUIPE: BERNARDA, JOSÉ GIOVANO, DÉBORA, ISABELE, LETÍCIA LEANDRO, MARIA YASMIN, RIAN ANDERSON, SAMANTHA DE AVILA.

SUBTEMÁTICA III- CIVILIZAÇÃO MAIA.

EQUIPE: ANT. LUCAS, TÂNIA, RAISSA, ALEXANDRE, DAVI, ISRAEL, ALANA E NIVIANE.

SUBTEMÁTICA IV- CIVILIZAÇÃO INCA.

EQUIPE: GLECYIELE, MARCIELE, IARA, LARISSA, EMILY, CAETANA, MARIA GEOVANA, MARIA CLARA.

SUBTEMÁTICA V- POVOS DO ALASKA: OS ESQUIMÓS.

EQUIPE: LORENA, IGOR, ANA CAROLINE, KARINE, REBECA, KAILANNE E CAMILA, VITÓRIA.

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

1º ANO ENFERMAGEM- OS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ.

AVALIADOR: BLANDINA BARROS; DATA: 24 DE SETEMBRO, ÀS 9H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- OS POVOS INDÍGENAS TREMEMBÉ (ITAPIPOCA, ITAREMA E ACARAÚ).

EQUIPE: JÚLIA, MARIA EDUARDA, KAILANE SOUZA, END CIBELLY, MARÍLIA PEREIRA, YASMIN CAVALCANTE, FCA. JULIANY, JÉSSICA VITÓRIA E GUILHERME PINHEIRO.

SUBTEMÁTICA II- OS POVOS INDÍGENAS KARIRI, TUPINAMBÁ E TABAJARA (CRATEÚS).

EQUIPE: DAYANE, LAYLA, BEATRIZ MARCIEL, FCA. YASMIN, ALEXANDRE, GEORGIA, YANE, MONIQUE E HELOISA.

SUBTEMÁTICA III- OS POVOS INDÍGENAS JENIPAPO KANINDÉ E GAVIÃO (AQUIRAZ E TAMBORIL).

EQUIPE: ELEN EMILLY, ELEN BEATRIZ, ANA RAISSA, JULIANA RUFINO, LOURDES MARIA, DEBORAH VITÓRIA, CATARINA, AMANDA E CLARA.

SUBTEMÁTICA IV- OS POVOS INDÍGENAS PYTAGUARI, TAPEBA E ANACÉ (MARACANAÚ E CAUCAIA).

EQUIPE: ROGER, ISMAEL, KÉSYA, LUCAS, VINICIUS, WILLIAM, LETÍCIA S. LETÍCIA R. E FCO GOMES.

SUBTEMÁTICA V- OS POVOS INDÍGENAS PAIACU, POTIGUARA TAPUIA- KARIRI (REGIÃO DO JAGUARIBE, NOVO ORIENTE E SÃO BENEDITO).

EQUIPE: CARLA NEILA, AGHATA, ANA BEATRIZ, IRANILDO, RAQUEL, SILMARA, SUELLEN, ESTER E JENNIFER KAREN.

*SUBTEMÁTICA VI- MUSEU INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ- 2º E 3º ANO ANOS ENFERMAGEM. EQUIPE: JHULLY, TAINARA, ANDRESSA CARNEIRO, MARIA EDUARDA, BIANCA E FABIANA.*

**TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA  
INDÍGENA.**

1º ANO EVENTOS- OS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE.

AVALIADORA: ANDRÉA COUTINHO; DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- OS POVOS INDÍGENAS NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E PARAÍBA.

EQUIPE: VITÓRIA GUILHERME, SUYANE, LARA, SARA, GISELY, MATHEUS E MICHAEL.

SUBTEMÁTICA II- OS POVOS INDÍGENAS NOS ESTADOS DO MARANHÃO E PIAUÍ.

EQUIPE: DANIEL, ANA MICAELY, C. VITÓRIA, JORDANY, KLISMAN, M. VITÓRIA, LOHANE E JAMILE.

SUBTEMÁTICA III- OS POVOS INDÍGENAS NOS ESTADOS DO CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE.

EQUIPE: AMANDA, FELIPE, STEFANY LIMA, STEPHANIE LÍVIA, MARIA ALICE, LETÍCIA LIMA, LARISSA VITÓRIA E FERNANDA LETÍCIA.

SUBTEMÁTICA IV- OS POVOS INDÍGENAS NOS ESTADOS DE ALAGOAS E SERGIPE.

EQUIPE: JOÃO MARCOS, LEVI, MARCOS VINÍCIOS, MAIARA KELLI, KARINE, IARA ALVES, EMANOEL E CAIO RENAN.

SUBTEMÁTICA V- OS POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DA BAHIA.

EQUIPE: ALINE, BEATRIZ, ANA CAROLINE, MICHAELE COSTA, RAYRA, MARIO SANTIAGO, LARISSA MARIA E LYANDRA.

*SUBTEMÁTICA VI- MURAL DO MUSEU INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ: 1º E 2º ANOS DO CURSO DE EVENTOS. AVALIADORA: ANDRÉA.*

*EQUIPE: KELVEN, LUIS CARLOS, JENIFER KELLI, GABRIELY, ELANO, REBECCA E LETÍCIA QUEIROZ.*

**TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA  
INDÍGENA.**

1º ANO REDES DE COMPUTADORES- OS POVOS INDÍGENAS NO CINEMA E NAS MÍDIAS SOCIAIS.

AVALIADOR: ANA CÉLIA E AMADEU; DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- OS RECURSOS MUDIÁTICOS COMO MECANISMO DE DEFESA DAS CULTURAS INDÍGENAS. (ANA CÉLIA)

EQUIPE: MARIA CLARA, TAINARA, JONATHAN, JENIFFER, WENDERSON, GABRIEL R., ANDERSON E DEUSIMAR.

SUBTEMÁTICA II- OS POVOS INDÍGENAS REPRESENTADOS NO CINEMA NORTE-AMERICANO. (AMADEU)

EQUIPE: EDERSON, PAULO V., JONAS, CARLOS EDUARDO, GUILHERME, DAVI, JESLEY E LUCAS GABRIEL.

SUBTEMÁTICA III- OS POVOS INDÍGENAS NO CINEMA NACIONAL BRASILEIRO.

EQUIPE: RAY, NADISON, RAFAEL, RODRIGO, PEDRO, LUID, BRUNO E MIQUÉIAS. (AMADEU)

SUBTEMÁTICA IV- OS POVOS INDÍGENAS NOS JOGOS ELETRÔNICOS.

EQUIPE: VITTOR SÉRGIO, KLÉBERSON, WENDER, IGOR, CARLOS FELIPE, LUCAS CARDOSO, LIEDSON, LIANDERSON E ALAN. (ANA CÉLIA)

SUBTEMÁTICA V- O COTIDIANO DOS POVOS INDÍGENAS NOS DOCUMENTÁRIOS. (ANA CÉLIA)

EQUIPE: VITOR GEOVANI, VITOR W. , WLADIANA, SAMUEL, MARCELO, JAMILE, ANT. GABRIEL E FERNANDO.

*SUBTEMÁTICA VI- MURAL DO MUSEU INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ: 1º, 2º E 3º ANOS DO CURSO DE REDES. AVALIADORA: KARINA MELO*

*EQUIPE: WERLON, KAUÃ, NÍCOLAS, JEFFERSON, LARISSA, WALESCA E VINICIUS.*

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

2º ANO ENFERMAGEM- OS POVOS INDÍGENAS NAS DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL. AVALIADOR: KARINA MELO; DATA: 24 DE SETEMBRO, ÀS 9H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- OS POVOS INDÍGENAS NAS REGIÕES NORTE- NORDESTE.

EQUIPE: ANA GABRIELE, MAX BRENNER, ANA VITÓRIA, ADRIEL YURE, DAYANE, FCA RAFAELLY, FCO. GABRIEL, ANA CAROLINA E MARIA CLARA.

SUBTEMÁTICA II- OS POVOS INDÍGENAS NA REGIÃO CENTRO- OESTE

EQUIPE: BÁRBARA, TAMIRES, ALANA, FELIPE, JOHN WESLEY, LAYARA, KAILANY, EVERTON E CAUÃ.

SUBTEMÁTICA III- OS POVOS INDÍGENAS NA REGIÃO SUDESTE.

EQUIPE: THAINÁ, ANDRESSA QUINTELA, JÚLIA, YARA, JAMILLY, JONHATHAN, JOSY KELLY E LÍVIA.

SUBTEMÁTICA IV- OS POVOS INDÍGENAS NA REGIÃO SUL

EQUIPE: ARIMÁ, GABRIEL DA SILVA, BÁRBARA VITÓRIA PEREIRA, LARA CHRISTIE, ANA CAROLINE, ANA THAÍS, MARIA EUGÊNIA CINTHIA DA SILVA.

SUBTEMÁTICA V- OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E A DEMARCAÇÃO DE SUAS TERRAS.

EQUIPE: CAROLINE ARAÚJO, FRANCISLAURA, RAFAELA PEREIRA E ANNY TAMIRES.

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

2º ANO EVENTOS- ARTE E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

AVALIADOR: JOSÉLIA SANTOS; DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- A CULTURA ASTECA: MITOLOGIA.EQUIPE: VIVIANE, LEANDRO, BRENA, LAURA, NAINÉ E LETÍCIA SANTOS.

SUBTEMÁTICA II- ARTE E CULTURA DOS POVOS TICUNA (BRASIL).

EQUIPE: BRENDA, LEVI, BRUNA, SARA, JENNIE E NICOLE.

SUBTEMÁTICA III- ARTE E CULTURA DOS POVOS MAIAS.

EQUIPE: LAIS, TAIANE, JENNIFER, AMANDA, ELIVANIA E DAVI.

SUBTEMÁTICA IV- ARTE E CULTURA DOS POVOS KAYAPÓ (BRASIL).

EQUIPE: THIAGO, VITÓRIA, ALICE, THALIA, VANESSA E JEIZIELE.

SUBTEMÁTICA V- ARTE E CULTURA DOS POVOS TUPI- GUARANI.

EQUIPE: PABLO, ISADORA, LETÍCIA J. , KAROLAYNE, SUELEN E ANDREZA.

*SUBTEMÁTICA VI- MURAL DO MUSEU INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ: 1º E 2º ANOS DO CURSO DE EVENTOS. AVALIADORA: ANDRÉA COUTINHO.*

*EQUIPE: GABRIELLY, ELANO, LETÍCIA QUEIROZ E REBECCA.*

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

2º ANO ADMINISTRAÇÃO- LITERATURA, MEDICINA, JOGOS, MÚSICA, DANÇA E CULINÁRIA DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

AVALIADORES: SUELY, KALLIOS, MANOEL E MARCELO; DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- LITERATURA DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

EQUIPE: ANA LÍA, ANDREIA, ISAQUE SOUSA, KARLA, BEATRIZ, MICHAEL, BRUNA E NAIANE. (SUELY)

SUBTEMÁTICA II- CONHECIMENTOS MEDICINAIS DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: MARIA VITÓRIA, MARIA FERNANDA, MELISSA, GUILHERME, AMANDA, NAELY, VITÓRIA MARIA E SARA. (KALLIOS)

SUBTEMÁTICA III- MÚSICA E DANÇAS DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: DIEGO, NEUDSON, FELIPE, EVERTON, ARIEL, PEDRO, ISAIAS E ISAQUE BATISTA. (MANOEL)

SUBTEMÁTICA IV- CONHECIMENTOS DA CULINÁRIA DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: ELEMÍUS, WANESKA, SUYANE, CHARLES, MIQUEIAS, ISMAEL, EMILLY ARAÚJO, EMILLY DE PAULO E LUCAS MARQUES. (MANOEL)

SUBTEMÁTICA V- OS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS

EQUIPE: JARDÊNIA, LETÍCIA, MIRIAN, MANUEL, NICOLE, GILSOMAR, ANA VITÓRIA E SAMILY. (MARCELO)

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

2º ANO REDES DE COMPUTADORES: ARQUEOLOGIA INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

AVALIADORA: KARINA MELO, DATA: 25 DE SETEMBRO, ÀS 7H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- PATRIMÔNIO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ.

EQUIPE: RODRIGO, BIANCA, BEATRIZ, MATHEUS, LEONARDO, MIQUEIAS, ISABELLE E INGRID.

SUBTEMÁTICA II- AS ARMAS DOS POVOS INDÍGENAS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL.

EQUIPE: MIKAEL, JHONATA, DOMINICK, RUAN, ANDREW ERICK, LUCAS, SAMUEL E BRUNO.



SUBTEMÁTICA III- PATRIMÔNIO CULTURAL: A ARQUITETURA DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

EQUIPE: EMANUEL, EDUARDO, LUANA, RAFAEL, JAMILY, JANAÍNA E GABRIEL.

SUBTEMÁTICA IV- PATRIMÔNIO CULTURAL DOS POVOS NATIVOS NO BRASIL

EQUIPE: NÁTALO, PAULO, CÍCERO, LAILSON, ISRAEL, DAVI, MATEUS MATOS E LUAN.

SUBTEMÁTICA V- PATRIMÔNIO CULTURAL RELIGIOSO DOS MAIAS, ASTECAS E INCAS. EQUIPE: FABRÍCIO, MAURINO, AQUILES, CHRIS ANDERSON, JESIEL, EMILY E ISAIAS.

### **TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

3º ANO ADMINISTRAÇÃO- OS DIREITOS INDÍGENAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS. AVALIADORA: ANA CÉLIA TORRES; DATA: 24 DE SETEMBRO, ÀS 9H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: VALORIZAÇÃO E RESISTÊNCIA.

EQUIPE: BRENDA, ERICA, THAYNARA, VALÉRIA, GABRIEL, MARCÍLIO E ANA TAINARA.

SUBTEMÁTICA II- AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS NO BRASIL

EQUIPE: MARIANE, LILIAN, EDUARDA, CLARA, RAFAEL, SARA E AMANDA FARIAS.

SUBTEMÁTICA III- O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL

EQUIPE: GIOVANA, LUCAS LIMA, FERNANDA, SAULO, ITALO, HENRIQUE E KÉRCIA.

SUBTEMÁTICA IV- ESTATUTO DOS POVOS INDÍGENAS E A APROPRIAÇÃO CULTURAL

EQUIPE: LUCAS PIMENTA, SAMIRA, LUCAS MARIANO, FCO. ERIC, TAYLSON E WESLEY.

SUBTEMÁTICA V- TERRA, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE INDÍGENA.

EQUIPE: DANIEL, AMANDA GALDINO, MARIANA, FLAVIENY, LOHANA, KELIANE E MARIA DO CARMO.

*SUBTEMÁTICA VI- MURAL DO MUSEU INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ- CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 1º, 2º E 3º ANOS.*

*EQUIPE: DÊNNIEL, IVINA, PAULO GUILHERME, JEAN, KALINE, IARA E CARLOS EDUARDO.*

**TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

3º ANO ENFERMAGEM- POLÍTICAS PÚBLICAS: SAÚDE E EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NAS AMÉRICAS.

AVALIADORA: JOSY MACIEL, DATA: 24 DE SETEMBRO, ÀS 9H 10MIN.

SUBTEMÁTICA I- A SAÚDE DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL.

EQUIPE: FABIANE, RAFAELE, VICTOR EMANUEL, VALDÊNIA, DIANA, YASMIN E RAISSA.

SUBTEMÁTICA II- DESENVOLVIMENTO FITOTERAPÊUTICO DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: NAIDA, NATANAEL, GUSTAVO, ELYSSE, LÍVIA, DANIELE, IVYNA E EMANUELE.

SUBTEMÁTICA III- POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: A IMUNIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: JENYFER, LETÍCIA, DAVI, ESTEFÂNIA, LAIS, GIOVANA, BEATRIZ E ALEXIA.

SUBTEMÁTICA IV- A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS POVOS INDÍGENAS.

EQUIPE: FERNANDA, DANILO, RAYANE, BRENDA, LARISSA, SAMIA E NATHALI.

SUBTEMÁTICA V- A SAÚDE DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NO BRASIL  
EQUIPE: LEONARDO, GILBERTO, RICHARD, MATEUS, JOÃO VICTOR, KAIO, KAROLINE.

**TEMÁTICAS DAS SALAS DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

3º ANO REDES DE COMPUTADORES: RELIGIOSIDADE, MITOLOGIA E FILOSOFIA INDÍGENAS. AVALIADORA: ANDRÉA COUTINHO, DATA: 24 DE SETEMBRO, ÀS 9H 10 MIN.

SUBTEMÁTICA I- RELIGIOSIDADE DOS POVOS INCAS, MAIAS E ASTECAS.

EQUIPE: GABRIEL NOGUEIRA, JOÃO SAYMON, YAN TORRES, BRENO, LEANDRO, WESLEY E RUAN.

SUBTEMÁTICA II- O POVO GUARANI E A FILOSOFIA DOS MITOS INDÍGENAS.

EQUIPE: EMILLY, MAYRA, LEYENE, SARAH, LEONARDO E MATHEUS CARIOCA.  
SUBTEMÁTICA III- POVO TUPI: MITOLOGIA.

EQUIPE: REBECA OLIVEIRA, LUIZIANE, YALE, ITALO, MATEUS OLIVEIRA, LUIZA E JAZIEL.

SUBTEMÁTICA IV- A MITOLOGIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.

EQUIPE: LETÍCIA, MARCUS, EVELINE, ANDERSON, ERIKA, SAMIRA E NATÁLIA.  
SUBTEMÁTICA V- MITOS E LENDAS DA CULTURA INDÍGENA NO CEARÁ.

EQUIPE: AURICÉLIO, WESLLA, GABRIEL, REBECA RIBEIRO, KAUÃ, GUILHERME E PAULO DAVI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria A. PETERSEN, Ana Maria de B. SANTOS, Simone Valdete dos (orgs.). Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores In: BERGAMASCHI, Maria A. DALLA ZEN. Maria Isabel Habckost & XAVIER, Maria Luisa M.de Freitas. (orgs.). **Povos Indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: mediação, 2012. Cap. 15, P. 189- 199.

JECUPE, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: a história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo, Peirópolis (1998). (Série educação para a paz).

JESUS, Zeneide Rios de. As Universidades e o Ensino de história indígena In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016. P.47.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

KRENAK, Aílton. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (Org.) Tempo e História. São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura/Companhia das Letras, 1994, p. 201-204. [pdf].

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2012,- (Coleção educação em foco).

NEVES, Lino João de Oliveira. **Desconstrução da Colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia**. E-cadernos ces [Online], 02 | 2008, colocado online no dia 01 dezembro de 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1302>. Consultado em 13 de janeiro 2019.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012. 88 p.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016

SILVA, Giovani José da & COSTA, Anna Maria. R. F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018. 160 páginas.

## 11. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado, GRINBERG, Keila. **#Contato** 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. Vol.1 2 e 3. (Coleção #contato história).

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. **História**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Vol. 1, 2 e 3.

## **PROPOSTA DE FILMES, DOCUMENTÁRIOS E CURTAS METRAGENS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.**

### **Caramuru**

A invenção do Brasil é um filme brasileiro de 2001, do gênero comédia, dirigido por Guel Arraes e escrito por ele e Jorge Furtado. Sinopse O filme tem como ponto central a história de Diogo Álvares, artista português, pintor talentoso, responsável por uma das lendas que povoam a mitologia brasileira — a do Caramuru. Antes, porém, Diogo é responsável por uma confusão envolvendo os mapas que seriam usados nas viagens de Pedro Álvares Cabral. Contratado por Dom Jaime, o cartógrafo do rei, para ilustrar o precioso documento, ele acaba sendo joguete de uma francesa, Isabelle, que vive na corte em busca de ouro, poder e bons relacionamentos. Ela rouba-lhe o mapa e o artista é deportado. Na viagem, Diogo conhece Heitor, um degredado cult, quase precursor do que hoje em dia se conhece como mochileiro. Como muitas caravelas que se arriscavam no mar, a do navegador Vasco de Atahyde naufragou. Mas Diogo consegue chegar ao Brasil e o infortúnio acaba sendo um auxílio para dar início à história de amor entre ele e Paraguaçu, a índia que conhece ao chegar ao novo mundo, ao paraíso bíblico sonhado. Mais tarde, a história do naufrago iria se espalhar, assim como a lenda de que ele foi o primeiro rei do Brasil. O romance entre o descobridor e a nativa é, de fato, a história do triângulo amoroso entre Diogo, Paraguaçu e sua irmã Moema. Os três viviam em perfeita harmonia, sob os olhares do cacique Itaparica. Algum tempo depois, Diogo viaja para França para ser “condecorado” rei. Apaixonadas, Paraguaçu e Moema mergulham no mar atrás da caravela, mas só Paraguaçu chega à embarcação. Ela e Diogo continuam sua história de amor, com todos os impactos da cultura europeia na vida de uma linda índia.

### **Como Era Gostoso o meu Francês**

É um filme brasileiro de 1971, do gênero aventura, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. No Brasil, em 1594, um aventureiro francês com conhecimentos de artilharia é feito prisioneiro dos Tupinambás. Segundo a cultura indígena, era preciso devorar o inimigo para adquirir todos os seus poderes: saber utilizar a pólvora e os canhões.

### **Iracema, a Virgem dos Lábios de Mel**

É um filme brasileiro de 1979 dirigido por Carlos Coimbra. É uma adaptação cinematográfica do romance homônimo de José de Alencar, na verdade uma forma de aproveitar a beleza da atriz Helena Ramos, um símbolo sexual dos anos 70. O filme foi classificado pela censura para maiores de 16 anos.

### **Iracema – Uma Transa Amazônica**

É um filme teuto-brasileiro de 1976, do gênero drama documental, dirigido por Jorge Bodanzky e Orlando Senna. O filme esteve proibido no país e só foi lançado oficialmente no Brasil em 1981. É a história do impacto nas populações da selva amazônica provocado pela rodovia Transamazônica. O filme começa com a família de Iracema chegando de barco em Belém no Pará, para a festa do Círio de Nazaré. Mesmo com apenas quinze anos, ela permanece na cidade e começa a se prostituir, recebendo as orientações das mulheres mais

velhas. Num cabaré, ela conhece o caminhoneiro Tião “Brasil Grande”, que cruza a rodovia Transamazônica transportando madeira. Tião leva Iracema para suas viagens, até que se cansa dela e a deixa num prostíbulo de beira de estrada. Tempos depois, os dois se reencontram rapidamente. Tião parece ter melhorado de vida, está com um caminhão novo e agora transporta gado. Já Iracema está completamente entregue à prostituição e à miséria.

### **O Guarani (1996)**

É uma das muitas versões cinematográficas do romance homônimo de José de Alencar. A trilha sonora é de Wagner Tiso, com música incidental Il Guarany, de Carlos Gomes.

### **Terra Vermelha**

É um filme ítalo-brasileiro de 2008 dirigido por Marcos Bechis. SINOPSE Mato Grosso do Sul, Brasil, 2008. O suicídio de duas meninas Guarani-Kaiowá desperta a comunidade para a necessidade de resgatar suas próprias origens, perdidas pela interferência do homem branco. Um dos motivos do desaparecimento gradual da cultura reside no conflito gerado pela disputa de terras entre a comunidade indígena e os fazendeiros da região. Para os Kaiowá, essas terras representam um verdadeiro patrimônio espiritual e a separação que sofreram desse espaço é a causa dos males que os rodeia. Uma disputa metafórica é criada. A compreensão e o diálogo buscam espaço nesse antigo conflito. Enquanto isso, o jovem Osvaldo, que vive um terrível embate contra o desejo de morrer, vai furtivamente buscar água no rio que corta a fazenda e conhece a filha do fazendeiro. Um encontro em que a força do desejo transpassa e ao mesmo tempo acentua o desentendimento entre as civilizações.

### **Uma História de Amor e Fúria**

É um filme de animação brasileira, do gênero ficção científica, escrito e dirigido por Luiz Bolognesi. O filme é produzido pela Gullane e Buriti Filmes, com a coprodução da Lightstar Studios.

### **Xingu**

É um filme brasileiro de 2011 dirigido por Cao Hamburger e roteirizado por ele, Elena Soárez e Anna Muylaert. Estrelado por João Miguel, Felipe Camargo e Caio Blat, o filme conta a trajetória dos irmãos Villas-Bôas a partir do momento em que se alistam para a Expedição Roncador-Xingu, parte da Marcha para o Oeste de Getúlio Vargas, em 1943.

### **Serras da Desordem**

É um premiado documentário do cineasta italiano Andrea Tonacci, produzido no Brasil, e lançado no ano de 2006. O mesmo retrata o massacre da tribo Awá-Guajá nos anos 70 na Amazônia, por meio da história de Carapirú, sobrevivente do massacre. O filme reproduz a trajetória de Carapirú, um índio Awá-Guajá, que vê sua tribo invadida e massacrada por fazendeiros e madeireiros tomadores de terras. Carapirú consegue fugir, e inicia uma longa jornada pelos sertões, cidades e matas de diversas regiões do país, dentre elas Maranhão, Goiás, Bahia e Tocantins, buscando sobrevivência. Em um determinado momento, o índio é acolhido por uma família local, e em seguida é encaminhado para Brasília pelo FUNAI, com a finalidade de identificá-lo e resolver sua situação. Para isso, é buscado o contato com algum representante de sua tribo. Por coincidência, o índio designado para ir a Brasília reconhece-lo, é Txiramukum, seu filho que havia sido capturado no dia do massacre, e que agora se tornara adulto e integrante do Posto Guajá, criado para dar assistência aos pertencentes a etnia. Seguindo a história de Carapirú, o documentário retrata e critica essa intervenção agressiva, e

desordenada do homem branco às civilizações indígenas, massacrando aldeias, desmatando e desabitando suas regiões, em busca de desenvolvimento, produção e exploração de recursos naturais.

### **500 Almas, 2004.**

Dirigido por Joel Pizzini, produzido pela Mixer e distribuído pela RioFilmes. Uma mistura de ficção e documentário, 500 Almas fala sobre a cultura milenar dos índios guatós, do pantanal mato-grossense. Dizimados por bandeirantes paulistas no século XVIII, gripe, tuberculose e varíola, eles foram considerados extintos por mais de quarenta anos, até serem redescobertos em bairros pobres de Corumbá. Um olhar poético sobre os indígenas do Povo Guató. O assassinato do líder Celso Guató, em 1982, na luta pela demarcação na Ilha Ínsua, fronteira com a Bolívia. Uma forte crítica à violência do processo de colonização. O encontro de indígenas Guató no Mato Grosso do Sul e outros momentos marcante na história do povo.

### **As Hiper Mulheres**

As Hiper Mulheres é um filme que mistura documentário e ficção e foi premiado em importantes festivais de cinema tanto no Brasil como no exterior. A história se desenrola quando um velho índio da tribo Kuikuro pede que a comunidade realize o Jamurikumalu para sua esposa doente – um famoso ritual de canto feito apenas pelas mulheres do grupo. O filme faz parte do projeto Vídeo nas Aldeias, criado por Vincent Carelli para introduzir a produção cinematográfica nas aldeias indígenas brasileiras. Dessa forma, As Hiper Mulheres foi filmado pelos próprios Kuikuros, com direção dos cineastas Takumã Kuikuro e Leonardo Sette, além do antropólogo Carlos Fausto. Disponível no Netflix.

### **A Nação que Não Esperou por Deus**

Durante a gravação do seu filme “Brava Gente Brasileira”, em 1999, a diretora Lucia Murat contou com a participação dos índios Kadiwéu, que vivem no Mato Grosso do Sul. Em 2013, a diretora retorna a essa tribo para realizar o documentário “A Nação Que Não Esperou Por Deus“. Quinze anos depois, o documentário procura mostrar as mudanças ocorridas na aldeia – incluindo luz elétrica, televisão e igrejas evangélicas – e a luta pela demarcação de suas terras.

### **Flor Brilhante e as Cicatrizes da Pedra**

Documentário de curta-metragem de estreia da poeta e documentarista Jade Rainho, Flor Brilhante e as Cicatrizes da Pedra conta a história de uma família de rezadores Guarani-Kaiowá de Dourados-MS, que há 40 anos vive violações de direitos ambientais e humanos devido a mineração em terras indígenas. Flor Brilhante é a matriarca dessa família, que tenta sobreviver preservando conhecimentos e hábitos da cultura dos antigos, enquanto convivem com os efeitos e mazelas causados pelas explosões contínuas de uma usina de asfalto. O documentário foi uma realização independente e colaborativa, como um meio de conceder à família voz para contar sua história e canais para trazê-la à público. Disponível também no Vimeo

### **À Sombra de Um Delírio Verde**

Dirigido por An Baccaert, Cristiano Navarro, Nicola Mu, À Sombra de um Delírio Verde trata da exploração desumana de indígenas Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul em plantações

de cana. Sinopse: Expulsos pelo contínuo processo de colonização, mais de 40 mil Guarani Kaiowá vivem hoje em menos de 1% de seu território original. Sobre suas terras encontram-se milhares de hectares de cana-de-açúcar plantados por multinacionais que, juntamente com governantes, apresentam o etanol para o mundo como o combustível “limpo” e ecologicamente correto. Sem terra e sem floresta, os Guarani Kaiowá convivem há anos com uma epidemia de desnutrição que atinge suas crianças. Sem alternativas de subsistência, adultos e adolescentes são explorados nos canaviais em exaustivas jornadas de trabalho. Na linha de produção do combustível limpo são constantes as autuações feitas pelo Ministério Público do Trabalho que encontram nas usinas trabalho infantil e trabalho escravo. Em meio ao delírio da febre do ouro verde (como é chamada a cana-de-açúcar), as lideranças indígenas que enfrentam o poder que se impõe muitas vezes encontram como destino a morte encomendada por fazendeiros.

### **Republica Guarani, 1981.**

Importante documentário de Sylvio Back, sobre evangelização e mudanças radicais na vida dos indígenas do Povo Guarani.

### **Vale dos Esquecidos, 2012.**

Direção: Maria Raduan. Duração: 72min. Esse documentário se passa na região do Mato Grosso, ele fala sobre disputas de terra, conflitos com posseiros, grileiros, indígenas, fazendeiros, invasão de terras indígenas.

### **Vida Kaingang, 2014.**

A vida de indígenas da etnia Kaingang da Terra Indígena do Apucarantina, na divisa entre os municípios de Londrina e Tamarana, no norte do Paraná. Direção: Nelson Akira Ishikawa. Fotografia: Luiz Carlos S. Monobi

### **Presente dos Antigos, 2009.**

O documentário sobre o Povo Xacriabá em Minas Gerais, depois de muitos conflitos por posse de terra, a busca pelo resgate das práticas tradicionais e beleza de seus grafismos.

### **Terra dos índios, 1978.**

Interessante documentário do cineasta Zelito Vianna sobre conflitos de terra. Depoimentos raríssimos do líder guarani, Marçal de Souza Tupã e outras lideranças.

### **Índio Cidadão? 2014.**

O diretor Rodrigo Siqueira, mostra neste documentário as lutas do movimento indígena brasileiro, da constituinte (1987/88) até os dias atuais, com depoimentos de importantes lideranças que fizeram e fazem parte do processo de conquista dos direitos indígenas.

### **Do Bugre ao Terena, 2012.**

Dirigido por Aline Espíndola e Cristiano Navarro. Produzido com o apoio do Edital de Apoio à Produção de Documentários Etnográficos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial (Etnodoc). Mostra a realidade de indígenas Terena em contexto urbano, o cotidiano de preconceitos e conquistas.

### **La pequeña semilla en el asfalto, 2009.**

Direção: Pedro Daniel Lopez. Mostra como Dolores Santiz, Pascuala Díaz, Floriano Enrique “Ronyk” e Flavio Jiménez, e os diferentes grupos étnicos em Chiapas no México, deixam a

comunidade onde nasceram e vão para a cidade. Os conflitos, busca pelo reconhecimento étnico e novas identidades.

**Ditsöwö Tsirik – El camino de la semilla, 2012.**

A jornada de um povo que resistiu na conquista espanhola, a luta para provar que suas histórias não são mitos, mas a história viva de sua gente. Depoimentos de quatro indígenas Bribri-Cabecares da Costa Rica sobre a resistência em Talamanca.

**Índios Munduruku: Tecendo a Resistência, 2014.**

Dirigido por Nayana Fernandez. O documentário sobre a vida em uma aldeia do Povo Munduruku, resistência e articulação contra as barragens hidrelétricas em seu território sagrado...

**Indígenas Digitais, 2010.**

Dirigido por Sebastian Gerlic. Documentário sobre inclusão digital indígena que retrata a apropriação que os indígenas fazem das tecnologias, tornando-se e “ciberativistas” e “etno jornalistas” das próprias realidades.

**Documentário sobre a música do Povo Kariri Xocó, 2009.**

Gravado em Porto Real do Colégio, Alagoas, Brasil. Produzido pelo grupo A Barca e Olhar Imaginário. Dirigido por Edu Garcia.

**Borum-Krenak, 2013.**

Dirigido por Adriana Jacobsen. Fala da história desconhecida do Povo Krenak em Minas Gerais que sobreviveu à Vale do Rio Doce. Grupos nômades, que se autodenominavam “borum” (o ser), passaram a ser chamados de “botocudos” pelos portugueses.

**Kangwaa? – Cantando para Nhanderú,**

Direção: Felipe Scapino e Toninho Macedo. Sobre música e vida de indígenas do tronco tupi-guarani das aldeias Bananal, Nhamandu Mirim e Piaçaguera do Litoral Sul e São Paulo.

**Canela Ramkokamekra – A ARTE DO MITO, 2002.**

Um documentário do antropólogo e professor Rafael Pessoa São Paio – IN MEMORIAM. O documentário feito na aldeia Escalvado, dos indígenas Canela, retrata o cotidiano, suas atividades domésticas, seus rituais e história do contato.

**Tupinambá – O Retorno da Terra, 2015.**

Documentário de Daniela Fernandes Alarcon, sobre a luta do povo indígena Tupinambá, que habita o sul da Bahia (Brasil), retomadas, cultura e conflitos.

**Estratégia Xavante, 2007.**

Dirigido por Belisario Franca. O documentário narra a estratégia de um cacique Xavante, que em 1973, propôs o envio de oito meninos para serem criados por famílias não indígenas na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo. Conhecendo a cultura do inimigo para melhor combatê-lo e, conseqüentemente, preservar a autonomia do povo.



**Xukuru Ororubá, 2008.**

Dirigido por Marcília Barros. Mostra o processo de luta e resistência de um povo guerreiro, o povo Xukuru.

**Mbaraká A palavra que age**

Sobre os cantos dos Guarani Kaiowá e sua relação com a luta pela terra. Documentário de Spency Pimentel.

**Promessa Pankararu, 2009.**

Produzido pela Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu (São Paulo). Diretores: Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque & Maria das Dores Conceição Pereira do Pardo. Sobre cultura e religiosidade do Povo Pankararu.

**Karai Ha'egui Kunhã Karai 'ete, 2014.**

Dirigido pelo indígena do povo Nhandeva Alberto Alvares. Em homenagem os anciãos indígenas Alcindo Moreira e Rosa Moreira.

**Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças**

A coleção Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças, é um livro-vídeo para estudantes do ensino fundamental. Patrocinada pela “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais”, da UNESCO, a publicação traz uma seleção de 6 filmes para o público infanto-juvenil – realizados junto com os povos Wajãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Mbya-Guarani e Kisêdjê, e um guia didático para trabalhar com os alunos em sala de aula. A coletânea reúne títulos consagrados nacional e internacionalmente como a vídeo carta “Das crianças Ikpeng para o mundo”, dos Ikpeng, e “Depois do ovo, a guerra”, dos Panará, assim como dois filmes inéditos, o “Mbya Mirim”, dos Mbya-Guarani e “No tempo do verão”, dos Ashaninka. “Akukusiã, o dono da caça”, dos Wajãpi, e “A história do monstro Khátpy”, dos Kisêdjê, duas ficções de lendas indígenas completam a coleção. Baixe o Guia Didático em PDF ([videonasaldeias.org.br/downloads/vna\\_guia\\_criancas.pdf](http://videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guia_criancas.pdf)) ou [noissuu.com/videonasaldeias](http://noissuu.com/videonasaldeias).

**Guerras do Brasil.Doc**

Apresenta em uma série documental de 5 episódios de 26 minutos, os fatos e as diferentes versões dos principais conflitos armados da história do país. A narrativa será costurada pelos depoimentos dos principais conhecedores dos fatos. Clips de imagens com trilha utilizando imagens de arquivo e ilustrações darão um ritmo ágil aos programas, permitindo ao espectador visualizar os acontecimentos e compreender a história do país a partir do seu cerne: o conflito.

**As Guerras da Conquista- Episódio 01**

De Luiz Bolognesi

Com Ailton Krenak, Carlos Fausto, João Pacheco de Oliveira, Pedro Luis Puntoni, Sônia Guajajara.

A guerra da conquista ainda não acabou. Veja como, ao longo da história, a população indígena foi dizimada e segue sua luta, até os dias de hoje, pela demarcação de terras.

**Links para acessar as informações sobre os filmes:**

Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mipid/sugestoes/filmes-cultura-indigena/>, acesso em 12 de setembro de 2019.

Disponível em: <http://canalcurta.tv.br/series/serie.aspx?serieId=608>, acesso em 12 de setembro de 2019.

### **SESSÃO DE DOCUMENTÁRIOS E FILMES SELECIONADOS PARA O EVENTO.**

O objetivo é promover a discussão e perceber os entendimentos que o público estudantil tem sobre a temática indígena nos diferentes meios e linguagens, apresentando a historicidade dos conflitos por que passam e passaram os povos indígenas em diferentes lugares da América e como tem sido sua luta pela terra, pela continuidade de seus valores culturais e pela valorização e respeito a todos os povos originários que lutam por seus direitos.

**Parceria:** Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ).

#### **DIA 24 DE SETEMBRO**

- Cineclube: **Indígenas digitais**-12h50 às 14h30: 1º ano Redes– Local: CCBJ/profa. Josy.

#### **DIA 25 DE SETEMBRO**

- Cineclube: **As Hiper mulheres**- 10h às 11h30- 1º Eventos, CCBJ. Graduanda do curso de História da UFC, Karina Melo. Local: CCBJ.
- Cinemíndio: **Terra Vermelha**- 12h50 às 14h30-1º Administração Profa. Blandina ou profa. Josy. Local: CCBJ.
- Cinemíndio: **Bailado e vozes e ventos em Almofala**- 15h às 16h30- 1º Enfermagem, CCBJ. Profa. Blandina ou profa. Josy. Local: CCBJ.

#### **DIA 26 DE SETEMBRO**

- Cinemíndio: **Guerras no Brasil.doc. Episódio 01, As Guerras de Conquista**- 3º Administração. Local: CCBJ: 9h 30min às 10h 30min. Coordenação: Karina Melo.

### **I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**

Texto de abertura do Evento. <sup>85</sup>

Bom dia a todos! Quero agradecer a presença de todos os professores, ao núcleo gestor, aos alunos e todos os demais trabalhadores e profissionais dessa escola. Quero

---

<sup>85</sup> Autora Joselene Maciel

também agradecer, em especial aos convidados aqui presentes que se deslocaram de tão longe e tão cedo para estar aqui conosco, tornando nossa manhã bem diferente e rica de possibilidades de conhecimento e experiências!

Sejam todos bem vindos à nossa semana de história e cultura indígena na E.E.E.P. Ícaro de Sousa Moreira!

Todos nós desta escola abraçamos a realização desse evento. Ele resulta de várias pesquisas em sala de aula, visando reconhecer, valorizar e respeitar os diferentes povos indígenas e sua cultura bem como defendê-la.

Este evento faz parte da proposta de produto que está inserida na minha dissertação de mestrado do ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História- no qual sou mestranda desde 2018.1, na sede da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Crato.

O título da pesquisa que desenvolvemos é *A lei 11.645/ 2008 e as representações iconográficas dos povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história do ensino e o ensino de história. (2015- 2018<sup>86</sup>)* orientada pela profa. Dra. Maria Telvira da Conceição.

Há doze anos, ou seja, em setembro de 2007, foi assinada a declaração dos direitos dos povos indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento garantiu direitos fundamentais aos povos indígenas de todo mundo, tais como autodeterminação, preservação e reparação de territórios ancestrais, melhorias nos seus sistemas escolares e a preservação de sua cultura (tradições, costumes, religiosidade e línguas). A declaração também condenou o racismo e a discriminação contra os povos indígenas. “todo dia é dia de índio!” “nenhum centímetro de terra e vida a menos”!

### **CERIMONIAL DE ABERTURA DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA.**

**DATA: 24/09/2019**

**HORÁRIO: 07h 30 min. – 8h 40 min.**

**LOCAL: EEEP ICARO DE SOUSA MOREIRA**

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (07h 30 min) BOM DIA!** Saudamos a toda comunidade escolar. Damos início a abertura da Semana de

---

<sup>86</sup> Atualmente o título é O ensino de História sobre os povos indígenas no Brasil: Legislação, escrita escolar e prática pedagógica-2015-2018.

História e Cultura Indígena que em sua primeira edição ocorrerá nos dias 24 a 26 de setembro.

#### MESTRE DE CERIMÔNIAS

A Semana de História e Cultura Indígena na Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira é uma proposta que visa colaborar para a valorização da história dos diferentes povos indígenas e o respeito à sua diversidade cultural. De acordo com a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, incluiu-se a obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado. O reconhecimento dos povos indígenas para a construção da identidade dos brasileiros e para a nossa formação sociocultural é fundamental. De acordo com o Censo de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) os povos indígenas somam quase 897 mil, ou seja, representam atualmente cerca de meio por cento (0,5%) da população brasileira. A herança cultural dos povos indígenas está presente em nosso cotidiano seja nos costumes, nos hábitos, em crenças, nos vocabulários, nas técnicas, na alimentação, etc. Contudo, essa rica cultura tem sido atualmente tratada com preconceito, intolerância, violência e negligência.

#### MESTRE DE CERIMÔNIAS (07: 35)

Agora passaremos neste momento a palavra para a Professora Joselene dos Santos Maciel. / Fala da professora.

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (07: 40)**

Dando continuidade ao evento iniciará a composição da mesa de abertura, cujo tema é: *As lutas dos povos indígenas no Brasil e no Ceará e suas abordagens no Ensino Médio.*

- Convidamos Joselene Maciel, professora de História da Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira, que irá coordenar a mesa.
- Convidamos o Pajé Barbosa, representante dos povos indígenas da etnia Pitaguary de Pacatuba.
- Convidamos a filha do pajé, Sra. Francilene, liderança dos movimentos indígenas da etnia Pitaguary.
- Convidamos o Sr. Eduardo Pinto, Professor de Geografia da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Irmão Urbano Gonzalez Rodrigues, localizada no o bairro Novo Mondubim.
- Agora convidamos o Sr. Adriano Cesar Chagas Bezerra, Professor de História da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Telina Barbosa da Costa no bairro Messejana.
- Convidamos Carlos Eduardo Barros de Sousa, aluno da turma do 3º ano do curso de Administração, da Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira.

- Com a palavra a Professora Joselene Maciel.

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (08: 35)**

Encerramento e informes.

Após o intervalo, pontualmente às 09h 10min ocorrerão as apresentações dos alunos das turmas de 3º ano dos cursos de Administração, Redes e Enfermagem e das turmas do 2º ano e 1º ano do curso de Enfermagem. Desejamos a todos um ótimo dia!

### **CERIMONIAL DE ENCERRAMENTO DA I SEMANA DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA.**

**DATA: 26/09/2019**

**HORÁRIO: 07h 30 min.– 8h 40 min.**

**LOCAL: EEEP ICARO DE SOUSA MOREIRA**

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (07h 30 min.)** BOM DIA! Saudamos a toda comunidade escolar. Damos início à culminância da Semana de História e Cultura Indígena que completa sua primeira edição hoje, 26 de setembro.

**MESTRE DE CERIMÔNIAS**

Foram previstos dois dias seguidos de apresentações de trabalhos com murais confeccionados com bastante esmero por todas as turmas de todos os cursos da Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira. Todos os temas foram desenvolvidos e organizados pelos alunos através de pesquisas. Também houveram narrativas de experiências trocadas na mesa redonda na palestra de

abertura do evento- *As lutas dos povos indígenas no Brasil e no Ceará e suas abordagens no Ensino Médio*. Os convidados palestraram sobre as lutas dos povos indígenas na atualidade e a temática indígena em sala de aula. O momento foi muito rico, suscitando perguntas dos alunos sobre os desafios enfrentados pelos Pitaguary de Pacatuba. Os palestrantes Pajé Barbosa e Francilene são as importantes referências de lideranças indígenas do nosso Estado, Ceará, abordando suas lutas pela terra e a defesa de sua cultura. Os professores das disciplinas de História e Geografia, respectivamente, Adriano Cesar e Eduardo Pinto abordaram suas experiências com o desenvolvimento de trabalhos semelhantes aos realizados pelas turmas da nossa Escola. Também teve importante participação do estudante do 3º ano do curso de administração, Carlos Eduardo, relatando sua experiência e impressões sobre a visita ao Museu Indígena Jenipapo- Kanindé.

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (07h 45 min)** Dando continuidade ao evento iniciará as apresentações dos trabalhos culturais:

- Convidamos o grupo de dança formado por alunos e alunas do 2º ano do curso de administração, que fará uma dança Ameríndia, combinando ritmos e coreografias inspirados nos ameríndios. O termo ameríndio é usado para designar os nativos do continente americano, em

substituição às palavras "índios", "indígenas" e outras consideradas preconceituosas. (5 min.)

- Convidamos o grupo formado por alunos e alunas do 2º ano do curso de administração para fazer a Encenação e narrativa de modalidades de jogos indígenas. (5min)
- Convidamos o grupo de formado por alunas e alunos do 2º ano enfermagem que apresentará uma dança, elaborada a partir da pesquisa sobre ritmos e danças indígenas do Brasil. (5 min)
- Convidamos o grupo formado por alunos e alunas da turma 2º ano do curso de Administração para dramatizar a lenda indígena- Iara. (5 min)
- Agora convidamos o Professor de Língua Portuguesa /Inglês, Arte-educador e poeta, Lucas Dott para realizar o “Recital das folhas”. (10min.)

“O Recital das Folhas é uma trabalho que une Literatura, música, teatro e performance. O trabalho foi desenvolvido pelo artista Lucas Doth, que passeia pelas várias linguagens e formas de expressão artística. O Recital das Folhas traz em seu texto poemas de Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Lucas Doth,



Raduan Nassar e Sophia de Mello Breyner e tem como temática principal a natureza, os conflitos que inquietam o homem, as insignificâncias e o abandono. O Recital é constituído por fragmentos, poemas, folhas, elementos naturais, e poesia, possuindo um roteiro que se modifica a cada apresentação.”

- Convidamos o professor Amadeu Monteiro e a professora Suely Albuquerque para divulgar o resultado do concurso de redação para os 3º anos sobre a temática indígena.
- Com a palavra a Professora Joselene Maciel.

**MESTRE DE CERIMÔNIAS (08h 35 min.)** Encerramento: agradecimentos e informes.

Ao toque do intervalo, as turmas devem retirar as cadeiras e levá-las para a sua sala. Haverá aula normal em todas as turmas de 3º ano, 2º ano e 1º anos de todos os cursos. Desejamos a todos um ótimo dia!