



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA CULTURAL, MEMÓRIAS E IDENTIDADES
TESE DE DOUTORADO

**Ensino de História Indígena:
Saberes Docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)**

Kátia Luzia Soares Oliveira

Brasília, julho de 2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA CULTURAL, MEMÓRIAS E IDENTIDADES
TESE DE DOUTORADO

**Ensino de História Indígena:
Saberes Docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)**

Kátia Luzia Soares Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutora em História.

Linha de Pesquisa: História Cultural, Memórias e Identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Susane Rodrigues de Oliveira

Brasília, julho de 2021.

**Ensino de História Indígena:
Saberes Docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)**

Kátia Luzia Soares Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira (PPGHIS/UnB)
(Presidenta)

Profa. Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ)
(Examinadora)

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA)
(Examinador)

Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto (PPGHIS/UnB)
(Examinadora)

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva (PPGHIS/UnB)
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Susane Rodrigues de Oliveira, pela confiança e compreensão às minhas limitações e dificuldades. Também pela dedicação manifesta na leitura criteriosa e exigente que me permitiu rever lacunas e refinar o trabalho. Seus encaminhamentos foram fundamentais para a construção desta tese.

À professora Renísia Cristina Garcia-Filice e ao professor Anderson Oliva pelas críticas e sugestões valiosas no exame de qualificação.

À ilustre professora Ana Maria Monteiro, ao professor Mauro Cezar Coelho e à professora Ana Flávia Magalhães Pinto, por aceitarem fazer parte da banca de defesa final e contribuírem com este estudo. Sinto-me muito honrada pela prontidão com que aceitaram o convite e pela oportunidade do diálogo reflexivo.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UNB): Anderson Ribeiro Oliva, Cláudia Costa Brochado, Daniel Faria, Eloísa Pereira Barroso, Jaime de Almeida, Marcelo Balaban e Susane Rodrigues de Oliveira, que ministraram disciplinas obrigatórias e optativas. Sou grata pela alegria da descoberta e da aprendizagem que me proporcionaram. Mas, principalmente, por demonstrarem uma feliz coerência entre suas discussões acadêmicas e seus posicionamentos práticos. Porque, durante todo o tempo das disciplinas, tiveram uma postura de profundo interesse e respeito pelas trajetórias intelectuais dos discentes.

À Secretaria da Pós-Graduação em História, em especial a Jorge Antônio Vilela e a Rodolfo Alfredo Nunes Júnior que sempre me atenderam com delicadeza, disposição e incentivo.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, que me concedeu três anos de licença para a realização deste estudo.

À Roseane Rosa Rocha e ao João Pedro Pereira Rocha pelo acolhimento em Brasília.

À amiga Ana Paula Magalhães, por ter acreditado nesse sonho e me incentivado afetuosamente; e, também, à Jamile Oliveira que, além do incentivo emocional, leu alguns capítulos da tese e contribuiu significativamente com indicação bibliográfica.

À minha mãe Joselina Soares Oliveira e ao meu pai Brás Santos Oliveira.
Obrigada por tudo. À minha filha Ana Beatriz por sua companhia constante, seu apoio e seu amor.

A todos/as que contribuíram de algum modo para a realização deste estudo.

RESUMO

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. *Ensino de História Indígena: Saberes Docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)*. 2021. 254f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História – Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2021.

Esta tese apresenta uma análise dos saberes docentes mobilizados para o ensino de história indígena em Planos de Aula publicados em dois grandes portais educacionais da Web, – Portal do Professor (MEC) e Nova Escola, – entre os anos de 2011 e 2019. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem discursiva destes Planos de Aula, atenta à historicidade de suas elaborações, bem como aos saberes, representações, discursos, interesses, valores, normas, práticas e experiências que os fundamentam. Tais análises revelam, especialmente, o modo como os/as professores/as de História compreendem e planejam o ensino história indígena a partir da Lei 11.645/2008, dos PNCs e da BNCC, bem como das normas, princípios e objetivos pedagógicos que regem a produção e publicação de Planos de Aula nestes portais educacionais. Mobilizando uma variedade de saberes historiográficos, pedagógicos, curriculares, midiáticos, artísticos, lúdicos, normativos, políticos e engajados que se articulam de maneira tensa, complexa e dinâmica em seus Planos de Aula, os/as professores autores/as operam seleções, justificativas, interdições e exclusões que ora sinalizam para o rompimento com representações eurocêntricas e colonialistas sobre os povos indígenas na História, conferindo espaço para as narrativas e perspectivas indígenas, ora apontam para a permanência de representações preconceituosas e estereotipadas que tradicionalmente informam a historiografia e a cultura escolar. Apesar dos limites e problemas relacionados aos currículos, à historiografia, à formação inicial/continuada de professores/as, às concepções de História, às noções de ensino-aprendizagem, às representações históricas dos povos indígenas, às experiências profissionais docentes e às normas que referenciam os saberes mobilizados por estes/as professores/as, destacam-se os avanços paulatinos e significativos na inovação de saberes e práticas de ensino de história indígena para a Educação Básica.

Palavras- chave: Lei 11.645/08; Ensino de História; História Indígena; Saberes Docentes; Planos de Aula.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. Teaching of Indigenous History: teaching knowledge in Educational Web Portals (2011-2019). 2021. 254f. Tese (PhD in History), Postgraduate Program in History - University of Brasilia, UNB, Brasilia, 2021.

This thesis presents an analysis of the knowledge in teaching indigenous history mobilized by teachers in Lesson Plans published in two major educational Web portals – Portal do Professor (Teachers Portal - MEC) and Nova Escola – between 2011 and 2019. Methodologically, it is a discursive approach to the aforementioned Lesson Plans which aims to be attentive to the historicity of their production, as well as to the knowledge, representations, discourses, interests, values, norms, practices and experiences that underlie them. Such analyses reveal, in particular, the way in which History teachers understand and plan the teaching of indigenous history based on the PNCs, BNCC and Law number 11,645/2008, as well as on the rules, principles and pedagogical objectives which guide the production and publication of Lesson Plans in those educational portals. While mobilizing a variety of historiographical, pedagogical, curricular, mediatic, artistic, ludic, normative, political and engaged knowledge which is articulated in a tense, complex and dynamic way in their Lesson Plans, the authors/teachers operate selections, justifications, interdictions and exclusions which sometimes indicate a break with Eurocentric and colonialist representations about indigenous peoples throughout History, opening space to indigenous narratives and perspectives and, sometimes, lean to the permanence of prejudiced and stereotyped representations which traditionally communicate the historiography and the school culture. Despite the limits and problems related to curricula, historiography, initial/continuing teachers' education, conceptions of History, notions of teaching and learning, historical representations of indigenous peoples, professional teaching experiences and the standards which reference the knowledge mobilized by these teachers, the gradual and significant advances in the innovation on the field of knowledge and practice in teaching indigenous history for Basic Education stand out.

Keywords: Law 11645/08; History Teaching; Indigenous History; Teaching Knowledge; Lesson Plans.

RESUMEN

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. Enseñanza de Historia Indígena: saberes docentes en los Portales Web Educativos (2011-2019). 2021. 254f. Tesis (Doctorado en Historia), Programa de Posgrado en Historia - Universidad de Brasilia, UNB, Brasilia, 2021.

Esta tesis presenta un análisis del conocimiento de los docentes movilizado para enseñar historia indígena en los Planes de Clases publicados en dos importantes portales web educativos, Teacher Portal (MEC) y Nova Escola, entre 2011 y 2019. Metodológicamente, se trata de un enfoque discursivo de estos Planes de clases, fijándose en la historicidad de sus elaboraciones, asimismo en los conocimientos, representaciones, discursos, intereses, valores, normas, prácticas y vivencias que los apoya. Dichos análisis revelan, en particular, la forma cómo los profesores de Historia comprenden y planifican la enseñanza de la historia indígena según la Ley 11.645 / 2008, las PNC y la BNCC, además de las normas, principios y objetivos pedagógicos que rigen la producción y publicación de planes de clases en estos portales educativos. Al movilizar una variedad de saberes historiográficos, pedagógicos, curriculares, mediáticos, artísticos, lúdicos, normativos, políticos y comprometidos que se articulan de manera tensa, compleja y dinámica en sus Planes de clases, los/las profesores/as autores/as operan selecciones, justificaciones, vetos y exclusiones que, de un lado señalan una ruptura con las representaciones eurocéntricas y colonialistas sobre los pueblos indígenas en la Historia, abriendo espacio a las narrativas y perspectivas indígenas, pero de otro apuntan hacia la permanencia de representaciones prejuiciosas y estereotipadas que tradicionalmente informan la historiografía y la cultura escolar. A pesar de los límites y problemas relacionados con los currículos, a la historiografía, a la formación docente inicial/continua, a las concepciones de Historia, a las nociones de enseñanza-aprendizaje, a las representaciones históricas de los pueblos indígenas, a las experiencias profesionales de los docentes y a las normas que respaldan los conocimientos movilizados por estos/as docentes, se destacan avances graduales y significativos en la innovación de conocimientos y prácticas didácticas de historia indígena para la Educación Básica.

Palabras clave: Ley 11645/08; Enseñanza de Historia; Historia indígena; Saberes Docentes; Planes de Clases.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Área Espaço da Aula	82
Imagem 2 - Página “Orientações” do Portal do Professor	83
Imagem 3 - Página “Como Criar uma Aula” do Portal do Professor	86
Imagem 4 - Fundação de São Vicente	110
Imagem 5 - Quadrinho – Fradim de Henfil	132
Imagem 6 - Trocas entre indígenas e portugueses	138
Imagem 7 - Página do site Nova Escola – BNCC na prática	152
Imagem 8 - Cursos pagos da Nova Escola	152
Imagem 9 - Slide 1 do plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	161
Imagem 10 - Slide 2 do Plano de Aula “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	161
Imagem 11 - Slide 3 do Plano de Aula “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	162
Imagem 12 - Slide 4 do Plano de Aula “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	163
Imagem 13 - Slide 5 do Plano de Aula “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	164
Imagem 14 - Slide 7 do Plano de Aula “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)	164
Imagem 15 - Código alfanumérico e sua composição	179
Imagem 16 - Slide 3 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACCHECO, 2019)	187
Imagem 17 - Peças do tabuleiro do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACCHECO, 2019)	189

- Imagem 18** - Slides 6 e 7 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACCHECO, 2019) 194
- Imagem 19** - Slide 8 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACCHECO, 2019) 197
- Imagem 20** - Slide 3 do Plano de Aula “O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência” (MORAES, 2019) 202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Planos de aula de História que tratam de “índios” e/ou “indígenas” para as séries finais do Ensino Fundamental	89
Tabela 2 - Planos de Aula de História que tratam de “índios” e/ou “indígenas” para as séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	89
Tabela 3 - Eixos temáticos e recorte temporal/espacial das abordagens	95
Tabela 4 - Planos de aula voltados para a História Indígena no Brasil	174
Tabela 5 - Habilidades, objetivos e recorte temporal/espacial das abordagens da temática indígena no ensino de História para os anos finais	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	----

I PARTE

Histórias do Ensino de História Indígena no Brasil

CAPÍTULO 1 – Historiografia e Currículos: a inclusão diferente e desigual dos indígenas na História do Brasil	30
1.1 O lugar dos indígenas na história da formação da nação brasileira	31
1.2 Nova História Indígena	47
CAPÍTULO 2 – Da legislação aos saberes históricos escolares: a obrigatoriedade do ensino de história indígena no Brasil	53
2.1 O caráter educativo dos movimentos indígenas e a conquista da Lei 11.645/08 ...	53
2.2 Livros didáticos e formação de professores/as: problemas e desafios recentes	72

II PARTE

Ensino de História Indígena no Portal do Professor do MEC (2011-2013)

CAPÍTULO 3 – A temática indígena no “espaço da aula” de História	80
3.1 PCNs e tecnologias digitais: condições de produção dos Planos de Aula	80
3.2 Seleção e organização do <i>corpus</i> de análise	88
3.3 Eixos temáticos e recortes temporais/espaciais	92
CAPÍTULO 4 – Os indígenas e a conquista europeia da América: saberes docentes em Planos de Aula do Portal do Professor	106
4.1 “Conquistadores e conquistados na América portuguesa”	106
4.2 “Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro”	126

III PARTE

Ensino de História Indígena na Nova Escola (2019)

CAPÍTULO 5 – História Indígena no projeto “Planos de Aula Nova Escola”	146
5.1 Nova Escola: história, fundamentos e produtos	146
5.2. Fundação Lemann, BNCC e disputas de conteúdos no ensino de História	153
5.3 Time de Autores e condições de produção dos Planos de Aula	159
5.4 Seleção e organização do <i>corpus</i> de análise	172
5.5 Eixos temáticos e recortes temporais/espaciais	174
CAPÍTULO 6 – Resistência indígena no período colonial e contemporâneo: saberes docentes em Planos de Aula da Nova Escola	186
6.1 “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América”	186
6.2 “O indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência”	199
6.3 “Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas”	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
FONTES DE PESQUISA	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	254

INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1990, vem surgindo no Brasil uma série de políticas públicas no campo da educação. Tais políticas são orientadas pela concepção da escola, enquanto instituição importante na valorização e respeito à diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Como explica Susane Rodrigues de Oliveira (2014, p. 276), nas últimas décadas denúncias e reivindicações políticas de muitos grupos sociais, “que historicamente sofreram processos de opressão e marginalização, vêm ganhando cada vez mais visibilidade” e estão incidindo também sobre as políticas educacionais. A pressão desses movimentos sociais, junto ao governo, trouxe à escola a exigência de abertura de espaços para vozes antes silenciadas nos currículos e saberes escolares de todos os níveis da rede de ensino. Assim, uma série de grupos sociais, tradicionalmente, subordinada e excluída, passou a privilegiar também a educação escolar como palco de fortalecimentos de suas lutas, culturas, memórias e identidades. Isso, com o propósito, portanto, de “tornar visíveis suas histórias, experiências, identidades e ‘outros’ modos de ver e viver” (OLIVEIRA, 2014, p. 276). Porém, a implementação dessas políticas, em um espaço institucional, historicamente, marcado pela exclusão e pela discriminação étnica-racial e de gênero, nos chama atenção, especialmente quando se trata das formas de implementação do ensino de história indígena, a partir da Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Essa lei 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”¹.

Com o intuito de investigar as formas de implementação do ensino de história indígena nas escolas brasileiras, esta tese se dedica ao estudo dos saberes docentes

¹ Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. “Art. 1º, O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 20 mai. 2021.

disponíveis em Planos de Aula online difundidos em dois grandes portais educacionais da web²: Portal do Professor³ do MEC (Ministério da Educação) e Nova Escola⁴. Enquanto expressões de saberes docentes, tais Planos nos permitem compreender o modo como os/as professores/as buscam incluir a temática indígena em suas aulas. Especialmente a partir das orientações colocadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dois contextos curriculares distintos, onde podemos analisar as mudanças e permanências no planejamento, concepção e finalidade do ensino de história indígena para a Educação Básica.

No ambiente escolar predomina uma série de práticas e saberes voltada para um ideal integrador e “civilizador”, revestido de uma violência simbólica⁵ que perpetua a exclusão e a inferiorização de determinados sujeitos (mulheres, negros, indígenas, LGBTs, portadores de deficiências físicas, entre outros). Por outro lado, há também a possibilidade de se pensar e planejar a educação como mecanismo de transformação social, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade étnico-racial e de gênero que caracterizam a sociedade brasileira. Desse modo, almeja-se que a escola se constitua num espaço em que práticas de ensino operem a desconstrução da dominação e subjugação de outros e outras. Também que suas abordagens pedagógicas tornem “visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (OLIVEIRA; CANDAUÍ, 2010, p. 25). Esta tendeu apenas a ensinar, perpetuar, exaltar, valorizar e impor os saberes e práticas de sujeitos brancos, masculinos, heterossexuais, cristãos e de classes sociais economicamente dominantes.

Sendo assim, uma série de grupos e movimentos sociais, por meio dos seus mecanismos de enfrentamento e luta, vem buscando inserir suas demandas no cenário educacional, tomando a educação escolar e, especialmente, o ensino de história como espaço para conferir visibilidade, reconhecimento e respeito às suas atuações, experiências, memórias e protagonismos na História do Brasil. Tais grupos reconhecem, portanto, o ensino da História como um espaço importante para o fortalecimento da sua cidadania e dos seus direitos sociais. Suas críticas trazem à baila, como bem enfatiza o historiador Edson Machado de Brito, indígena do povo Kaipó (2009, p. 67), “a

² A palavra web passou a designar a rede que conecta computadores por todo o mundo a *World Wide Web* (www).

³ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

⁴ Disponível em <https://novaescola.org.br/>

⁵ Sobre o conceito de violência simbólica ver BOURDIEU: 2002.

necessidade da revisão da História nacional brasileira, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente na academia, nos livros didáticos e nas salas de aula”.

Assim, desde a segunda metade do século XX, os movimentos indígenas vêm se empenhando politicamente na elaboração e aprovação de leis e diretrizes curriculares para um ensino de história que atue “como instrumento pedagógico para promover o respeito à diferença e o combate à discriminação histórica contra os povos indígenas” (BRITO, 2009, p. 61). Nesse sentido, a Lei 11.645/08 é parte fundamental das conquistas históricas de movimentos indígenas e afro-brasileiros no campo da Educação Básica no Brasil. Assim, destacam-se também as reivindicações dos/as próprios/as professores/as indígenas por uma escola que se “transforme num instrumento de resistência e valorização da cultura indígena, entendida na sua diversidade de povos” (BRITO, 2009, p. 62).

A Lei 11.645/08 delibera a inclusão curricular de saberes e perspectivas históricas da população indígena e afro-brasileira que, por muito tempo, foram negados e invisibilizados na cultura escolar. Nesse sentido, a temática indígena “exige a inclusão dos povos indígenas nos processos que conformam a narrativa didática como agentes atuantes e relevantes para a sequência de eventos e seus desdobramentos” (COELHO; COELHO, 2021, p. 392). Trata-se, então, de dispositivo legal que enuncia certa demanda social e que aponta para a urgência de novas práticas discursivas/educativas. Todas fundamentadas em narrativas históricas nas quais as diferenças e as desigualdades étnico-raciais podem ganhar outras formas de visibilidade, interpretação e problematização.

Nesses termos, a Lei 11.645/08 traz uma intervenção justa e vigorosa nos saberes escolares, uma vez que coloca, aos/as professores/as do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos históricos específicos. Tais conteúdos teriam a potencialidade de fomentar a inclusão de novos sentidos e significados, contribuindo para repensar os lugares sociais, de poder e exclusão, que foram historicamente construídos para os distintos povos indígenas no Brasil.

Para a implementação dessa Lei, uma resposta também precisa ser dada pelos/as professores/as, pois são sujeitos fundamentais no cumprimento dessa Lei em sala de aula. As políticas curriculares nos dizem o que fazer, como fazer e para que fazer em sala de aula. Porém, os resultados dessa implementação competem, sobretudo, aos/as professores/as que participam ativamente nas questões, decisões e processos escolares.

Ou seja, essa implementação depende, especialmente, do modo como os/as professores/as interpretam essa Lei e se preparam para o seu cumprimento em sala de aula. Nessa perspectiva, chamamos atenção para a relevância dos saberes docentes na implementação do ensino de história indígena no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, os saberes docentes têm se tornado tema central de debates e estudos educacionais em torno da compreensão da prática pedagógica. Ao se afastar de uma perspectiva que vê o trabalho docente como simples técnica de reprodução e transmissão de conhecimentos, produzidos por outros, os estudos recentes sobre os saberes docentes destacam a autonomia e a capacidade criativa dos/as professores/as em sala de aula. Isso contribui “para confirmar que a atuação docente implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações” (MONTEIRO, 2007, p. 12).

Desse modo, tomamos aqui como foco de análise a categoria “saberes docentes”. Inicialmente, nos comprometemos com um escopo teórico desenvolvido por pesquisadores/as que, sob distintos pontos de vista, reconhecem os/as professores/as enquanto sujeitos de um saber e de um fazer com configurações próprias, articuladas à dimensão pedagógica. Tal concepção permite um deslocamento da epistemologia dominante que fundamenta,

Um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e na manutenção do *status quo*”. (FONSECA, 2004, p. 63)

Trata-se de um modelo onde a pesquisa, a formação e as práticas docentes são compreendidas separadamente. Como explica Tardif:

Os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. (TARDIF, 2000, p. 18)

Essa forma de compreensão, inscrita no modelo tecnicista de formação de professores/as de História no Brasil, vigente desde os primeiros cursos de graduação em História, nos anos de 1930 e 1940, instala a concepção dominante de que os/as

professores/as são simples técnicos e transmissores de conhecimentos (OLIVEIRA, 2015b).

Assim, o modelo da racionalidade técnica, na formação de professores/as, forjou um padrão reducionista conhecido como aplicacionista, em que os saberes e práticas docentes são compreendidos como cópias do conhecimento acadêmico de referência. Portanto, fica cabendo ao/à professor/a apenas se apropriar das produções acadêmicas e reproduzi-las, por meio de esquemas simplificados, na sala de aula. Trata-se de uma perspectiva que se fundamenta, entre outros aspectos, em “uma postura intelectual e política de negação da complexidade do conhecimento historicamente produzido em diversos espaços sociais, uma postura que, no limite, diríamos de negação da complexidade do mundo” (FONSECA, 2004, p. 68).

A partir de uma interpretação diferente, na abordagem teórica adotada, consideramos que os/as professores/as participam da produção dos conhecimentos que ensinam. Nessa ótica, a relação escola/universidade é tomada não de maneira hierárquica, mas a partir do entendimento de que ambos os espaços (universidade e escola) são “locais de produção de saberes, diferentes apenas, os quais se relacionam de maneira dialética e são reconhecidos como frutos de práticas sociais” (LIMA, 2009, p. 47). Nessa perspectiva, os/as docentes são concebidos como sujeitos que dominam “não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência” (FONSECA, 2004, p. 63).

Embora, desde 1930, a exclusão da pesquisa na formação de professores/as já venha sendo questionada e, já nos anos 1960 e 1970, se ampliava a difusão de estudos que projetavam os docentes como pensadores e transformadores (OLIVEIRA, 2015b), essa perspectiva em torno dos saberes docentes é relativamente recente. Ligado a discussões acadêmicas internacionais e nacionais, que emergem nas décadas de 1980 e 1990, dentro de um movimento que “surgiu num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19), essa perspectiva ainda encontra resistência. Até mesmo em boa parte dos currículos dos cursos de formação de professores/as de História no Brasil, onde ainda persiste a dicotomia entre a formação teórica/metodológica/historiográfica (formação do bacharel) e a formação do/a professor/a (formação do licenciado).

Associado às discussões e lutas pela profissionalização do ensino, esse movimento busca “novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (NUNES, 2001, p. 28), colocando os saberes docentes no centro de suas análises. Esse movimento permitiu ainda que a docência passasse a ser vista como uma profissão, e o/a professor/a como “um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32).

Com isso, vêm-se abrindo espaço, nos últimos vinte anos, para o entendimento de que “o exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar” (FONSECA, 2004, p. 63). Questões do tipo: “Quais são os saberes profissionais dos professores? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área da educação?” (TARDIF, 2000, p. 5), orientam debates e estudos que contribuem na compreensão da historicidade e complexidade dos saberes docentes relativos às práticas e conteúdos de ensino.

Nesse ínterim, é válido ressaltar as elaborações do historiador André Chervel que, ao discutir a história das disciplinas escolares, afasta-se da concepção de que compete à escola e ao/a professor/a “simplificar, na verdade vulgarizar para um público jovem, os conhecimentos que não lhe podem apresentar na sua pureza e integridade” (CHERVEL, 1990, p. 181). Contrapondo-se a essa abordagem, Chervel (1990, p. 181) advoga que “a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência”. Ele também aponta para a consideração dos saberes criados pela escola, na escola e para a escola. Em renúncia ao tratamento dos conteúdos de ensino como vulgarizações ou meras adaptações das ciências de referência, o autor põe “em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”, suas “criações espontâneas e originais” (CHERVEL, 1990, p. 183).

Assim, as teorizações de Chervel inserem-se no movimento de contestação da racionalidade técnica do saber docente, ou seja, do modelo aplicacionista do saber, “segundo o qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teoria e técnicas científicas construídas em outros campos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Chervel aponta ainda para o distanciamento e as diferenças entre os programas curriculares oficiais e a realidade escolar ou pedagógica. Desse modo, o autor assinala que não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos e currículos oficiais pois, como bem assevera, “no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente” (CHERVEL, 1990, p. 191) e sua estreita relação com a cultura escolar.

As elaborações de Chervel nos coloca a necessidade de empreender investigações que levem em conta as práticas de ensino. Também considerem os saberes e representações dos sujeitos que participam ativamente dos processos de ensino-aprendizagem, em diferentes tempos e espaços escolares.

Outro importante estudioso que tem contribuído para o reconhecimento e valorização da categoria “saberes docentes” é Maurice Tardif que, desde 1990, desenvolve investigações sobre os saberes profissionais construídos pelos/as professores/as que atuam na Educação Básica. Em suas análises, os saberes docentes são entendidos como,

(...) saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra e que servem pra resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprios. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Tardif e outros/as autores/as operam em dois movimentos: primeiro, no de afastamento de uma perspectiva aplicacionista, normativa, preocupada mais em prescrever o que os docentes deveriam ser, saber e fazer; segundo, no de aproximação de uma visão preocupada com o que os docentes fazem e realmente são (TARDIF, 2000). Assim, concebem o/a professor/a da Educação Básica “como um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2011, p. 235). Assim, a ação docente poderá ser pensada como espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa prática.

Nessa abordagem, os saberes docentes são “plurais, mas são também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” de cada docente (TARDIF, 2011, p. 102). Isto é, além dos processos internos ao trabalho docente em si, ocupam um importante lugar na constituição do saber docente, os processos externos à carreira profissional. Assim, Tardif ressalta que há saberes docentes ligados à história de vida,

saberes que provêm de grupos e instituições sociais variadas (família, escola, universidade, igreja, partido político, comunidade etc.). Estes são adquiridos ao longo da trajetória de vida: no tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão e da carreira, entre outros.

Para Tardif e Lessard (2012, p. 35), o trabalho docente “não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Assim, destacam também a interferência no saber docente dos saberes de outras pessoas, como dos discentes, bem como de outros elementos e necessidades ligadas à prática de seu trabalho nas escolas.

Em consonância com o aparato conceitual desenvolvido por esses/as estudiosos/as temos ainda a contribuição da professora Ana Maria Monteiro, para quem a categoria “saber docente” passa a ser utilizada por pesquisadores que,

Buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações. (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Em torno de seu objeto de estudo, a História ensinada, essa pesquisadora brasileira vem formulando uma abordagem teórica acerca dos saberes docentes dos/as professores/as de História. Em sua concepção, os/as professores/as “dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente do fato de ser integrante da cultura escolar” (MONTEIRO, 2007, p. 13). Nessa perspectiva, os saberes docentes são

Resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultante de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições, constrangimentos e orientações”. (MONTEIRO, 2007, p. 33-34).

Por fim, com base nesses/as estudiosos/as que pensam a categoria “saber docente”, é possível conceber os/as professores/as da Educação Básica como donos/as de uma amálgama de saberes constituídos por filiações, apropriações e empréstimos, provindos de fontes e contextos variados. É na multiplicidade de saberes que mobilizam, em sua prática, permitindo-os reconstruir, rearranjar, reconfigurar e deslocar

os diferentes referenciais para a docência, que os/as professores/as podem ser vistos não mais como meros reprodutores de modelos e saberes de ensino. Mas também como autores de seus saberes e práticas em sala de aula, como agentes fundamentais de produção de conhecimentos escolares.

Nesse sentido, a categoria “saberes docentes” tem um potencial crítico a ser considerado, permitindo-nos matizar algumas das problematizações colocadas sobre a Lei 11.645/08. Afinal, os objetivos fixados legalmente para o ensino de Histórias e Culturas Indígenas, são, na prática, o que as escolas e os/as professores/as com seus saberes fazem delas.

Partindo dessas considerações teóricas é possível identificar, nos saberes docentes, o modo como professores/as enquanto produtores/as de conhecimentos interpretam, se posicionam e pensam o ensino de Histórias Indígenas. Nessa perspectiva, buscamos investigar quais são os saberes docentes mobilizados no ensino de história indígena na Educação Básica. De que maneira as histórias e memórias indígenas são contempladas, apropriadas e significadas nos Planos de Aula produzidos por estes/as professores/as e publicados em Portais Educacionais da web? Que concepções de História e de Ensino de História emergem nesses Planos de Aula? Quais são os contextos históricos e temas privilegiados para inserção dos/as indígenas na aula de História? Quais são os métodos, conceitos, prescrições curriculares, teorias pedagógicas, fontes históricas e recursos didáticos mobilizados por estes/as professores/as no planejamento dessas aulas? O que esses Planos de Aula nos dizem sobre a cultura escolar e os usos da internet e novas tecnologias digitais no ensino de história indígena? De que maneira os/as professores/as planejam a inclusão da história indígena a partir das prescrições dos PCNs? Como os/as professores/as vêm relacionando a História Indígena aos Objetos de Conhecimento e Habilidades prescritas na BNCC? Que mudanças e permanências podem ser observadas nos saberes docentes sobre o ensino de história indígena, entre as prescrições dos PCNs e da BNCC? Com essas questões buscamos enfatizar a historicidade do ensino de história indígena no Brasil, entre os anos de 2011 e 2019, períodos em que os Planos de Aula foram publicados na internet.

Como bem nos informa Susane Rodrigues de Oliveira,

A internet vem exercendo um papel fundamental, ao promover e ampliar, de forma rápida e fácil, o acesso a uma quantidade enorme de

informações e conhecimentos históricos e pedagógicos, constituindo-se como um dos recursos didáticos cada vez mais privilegiados no ensino de história. (OLIVEIRA, 2016, p. 427).

Como ressalta a historiadora, a internet vem se constituindo num poderoso instrumento de apoio às práticas docentes na contemporaneidade. Isso porque oferece uma enorme variedade de ferramentas e conteúdos digitais (blogs, portais educacionais, vídeos do YouTube, redes sociais, hipertextos verbetes, imagens, áudios, exercícios, livros virtuais, mapas, jogos etc.). Assim, ao serem incorporadas à prática pedagógica, podem ampliar e diversificar as possibilidades de aprendizagem no ensino de História.

Entre os recursos disponibilizados pela internet, destacam-se os Portais Educacionais que, de forma geral, “são ambientes virtuais que organizam conteúdos que servem de apoio às práticas docentes e às pesquisas de estudantes da Educação Básica” (OLIVEIRA, 2016, p. 427). Nesses portais encontram-se também Planos de Aula para aplicação em todos os níveis de ensino. Ainda de acordo com Susane de Oliveira (2016, p. 429), “os planos de aula e recursos didáticos digitais, provenientes desses espaços virtuais de aprendizagem, podem se constituir em objetos de estudo e pesquisas no campo do ensino de história e nos cursos de formação de professores/as”.

Vistos muitas vezes como um elemento rígido e formal do processo de ensino, os Planos de Aula podem ser entendidos como “um conjunto de planejamentos de práticas de ensino que pode abrigar sequências didáticas, roteiros de estudos, roteiros pedagógicos e propostas de oficinas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2016, p. 427). Sua elaboração atende à demanda de organização curricular e cumprem uma importante função no processo de ensino-aprendizagem.

Ao produzir um plano de aula, os/as professores/as idealizam uma situação comunicativa e todos os componentes dessa situação. O plano de aula tem a função de organizar e planejar antecipadamente uma ação pedagógica. Trata-se de um roteiro ou sequência de atividades a ser seguido pelo/a professor/a que sistematiza todas as atividades que serão desenvolvidas no período de tempo em que professores/as e estudantes entrarão em interação. (OLIVEIRA, 2016, p. 429).

Nesse sentido, os Planos de Aula são uma exigência escolar que acaba por orientar a prática docente no tocante a otimizar o tempo em que professores/as e alunos/as entrarão em interação em sala de aula. A finalidade é melhor alcançar os objetivos de aprendizagem delineados. Apesar disso, não deve ser visto como um planejamento rígido e fechado pois,

Devemos ressaltar que o plano de aula nem sempre corresponde à prática, ao que acontece no momento de sua aplicação, pois a situação de interação entre professores/as e estudantes é dinâmica e imprevisível, podendo impor adaptações ou mudanças nas atividades e objetivos programados. (OLIVEIRA, 2016, p. 429).

Desse modo, os Planos de Aula não podem ser vistos como roteiros fixos ou definitivos, que se concretizaram plenamente em sala de aula. Isso porque o dinamismo e o imprevisto caracterizam a sala de aula, demandando muitas vezes certa flexibilidade, alteração ou reorganização do que havia sido inicialmente planejado. Porém, os Planos de Aula não perdem a sua importância enquanto objetos de análise, uma vez que revelam “os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas, isto é, o modo como os/as professores/as pensam e orientam seu fazer pedagógico” (OLIVEIRA, 2016, p. 429). Ao elaborar um Plano de Aula, os/as professores/as são guiados/as por um conjunto de regras, currículos, experiências, objetivos, concepções, valores, demandas sociais, expectativas discentes, teorias e princípios didáticos específicos que variam entre as instituições escolares e também entre os/as próprios/as professores/as. Nesse sentido, compreendemos que os Planos de Aula disponíveis no Portal do Professor e no site da Nova Escola permitem reflexões, discussões e análise de vários aspectos. Estes determinam o ensino de história indígena nas escolas brasileiras como, por exemplo, as concepções de aula de história, de história indígena, de ensino de história, educação, identidades e diversidade étnico-racial. Isso nos permite compreender os limites e as possibilidades de inclusão das histórias indígenas nos currículos escolares, tendo em vista a inserção engajada e sintonizada com os saberes, memórias, interesses, valores e demandas dos povos indígenas sobre o ensino de história e a educação escolar.

Esta tese se insere no campo da História Cultural. Por isso se interessa também pela análise e historicização das representações dos povos indígenas que constituem os saberes mobilizados pelos/as docentes no planejamento de suas aulas, haja vista a força e o poder das representações na vida social, atuando na formação de identidades e das relações étnico-raciais. De acordo com Stuart Hall,

As representações se referem ao modo como atribuímos sentidos às coisas: (...) as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que dela criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos enfim, os valores que nelas embutimos (...) Os sentidos também regulam e organizam nossas práticas e condutas: auxiliam no

estabelecimento de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada. Eles também são, portanto, aquilo que os interessados em regular a conduta dos outros procuram estruturar e formalizar. Em outras palavras, a questão do sentido relaciona-se a todos os diferentes momentos ou práticas em nosso “circuito cultural” – na construção de identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo, bem como na regulação da conduta social. (HALL, 2016, p. 21-22).

Quanto ao tratamento metodológico, dado às nossas fontes, realizamos uma “abordagem discursiva” de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 1996; HALL, 2016; VEIGA-NETO, 2005; OLIVEIRA, 2016. De acordo com o filósofo Michel Foucault (1996, p. 9-10), “o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro (...), não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Nessa acepção,

É o discurso que define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido e, também, influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. (HALL, 2016, p. 80).

Alfredo Veiga-Nego (2005, p. 112) também nos ajuda na compreensão de que, para Foucault, os discursos não são “um conjunto de elementos significantes (signos) que remetem a conteúdos que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam”. Desse modo, os discursos envolvem linguagem e prática, conhecimento e poder, regras, interdições, regulação institucional e, acima de tudo, incidem em processos que “organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20).

Nessa perspectiva de análise, entendemos que os saberes docentes também estão atravessados por uma série de discursos compartilhados socialmente sobre a história e a memória dos povos indígenas no Brasil. Como explica Foucault,

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (...); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de

utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (HALL, 2004, p. 204).

O saber é assim um instrumento de poder, capaz de revelá-lo, combatê-lo ou enfraquecê-lo. Na perspectiva foucaultiana, saber e poder são mutuamente dependentes. Assim, “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder” (SILVA, 2002, p. 120).

Em termos foucaultianos, a abordagem discursiva se apresenta como o estudo de uma prática discursiva, visto que é ela que coloca os discursos em movimento. Ainda, como nos explica Alfredo Veiga-Neto (2005, p. 112), uma prática discursiva “não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que (...) moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”. Nesse sentido, os saberes docentes, enquanto práticas discursivas sobre o ensino de história indígena, veiculam vontades de saber-poder e regimes de verdade. Eles implicam discursos e modos de subjetivação (construção de sujeitos) que colaboram na formação/educação das identidades e relações étnico-raciais de acordo com determinados interesses, valores e perspectivas políticas e sociais. Assim, apreendemos e interpretamos os Planos de Aula como saberes docentes que constituem, portanto, práticas discursivas capazes de produzir e colocar em circulação uma série de discursos. Estes têm o poder de educar, orientar, conduzir maneiras de compreender, interpretar, julgar e de se posicionar perante os povos indígenas no Brasil.

Para a análise desse *corpus* de fontes, recorreremos ainda à metodologia elaborada pela já citada historiadora e professora Susane de Oliveira. Seu modelo de análise de Planos de Aula baseia-se em princípios teóricos da abordagem discursiva foucaultiana e em pesquisas recentes sobre ensino e aprendizagem da história no contexto escolar. Sua proposta envolve a análise de três aspectos ou dimensões a serem consideradas: (1) condições de produção e circulação; (2) estruturas e saberes de referência; e (3) formas de recepção e aplicabilidade por professore/as em atuação. A primeira dimensão de análise implica no

Reconhecimento do cenário (site, blog, portal, rede social etc.) de sua enunciação de seus objetivos, público alvo, funcionamento, data de

criação, equipe, coordenação, instituição, pessoa ou grupo mantenedor e estrutura/elementos de sua página eletrônica, de suas formas de acesso e consulta aos planos, autores (formação acadêmica, e profissional), temas e conteúdos privilegiados. (OLIVEIRA, 2016, p. 431).

Desse modo, buscamos analisar as regras de enunciação que atravessam os Planos de Aula e que prescrevem determinados saberes e maneiras de se ensinar (excluindo outras) histórias indígenas para o público escolar. Isso implicou observar: Quem fala? De onde fala? Quando fala? Para quem fala? Para que fala? Por que fala? Como fala? Outrossim, atentarmos para o fato de que, enquanto práticas discursivas, os Planos de Aula operam dentro dos limites da episteme, ou seja, do “conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, das condições de possibilidade para que algo possa ser pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2005, p. 115). Na análise das condições de produção buscamos observar “quando”, “em que condições”, “com que intenção” e “de que modo” tais Planos de Aula foram elaborados.

Como explica Susane de Oliveira, a análise das condições de produção e circulação dos Planos de Aula disponíveis na internet

Possibilita o entendimento dos conceitos, valores, regras, interesses e objetivos que orientam a produção e difusão de conhecimentos históricos e propostas pedagógicas para as aulas de professores/as em atuação nas escolas. A diversidade de propostas pedagógicas na internet é, portanto, reveladora das disputas e interesses em torno “do que ensinar” “para que ensinar” e “como ensinar” nas escolas brasileiras. Disputas e interesses que se manifestam além do espaço físico escolar, em um ambiente virtual regido por grupos, pessoas ou instituições (não escolares). (OLIVEIRA, 2016, p. 431).

Assim, na segunda e terceira partes desta tese, apresentamos os resultados de uma investigação sobre as condições de produção e circulação dos Planos de Aula na internet. Incluindo as regras, currículos, interesses, objetivos e princípios que incidem sobre seus formatos, conteúdos, perspectivas e propostas de ensino de história indígena.

A segunda dimensão de análise dos Planos de Aula envolve os conteúdos, estrutura e saberes de referência, ou seja,

(...) a consideração dos elementos ou componentes dos planos de aula, de sua lógica interna e objetivos, de seus conteúdos,

questões, sujeitos, acontecimentos e fontes históricas privilegiadas, sua forma de organização, fundamentos teórico-pedagógicos, relações com os saberes acadêmicos (historiográficos e pedagógicos), recursos didáticos, questões e procedimentos de ensino. (OLIVEIRA, 2016, p.431).

Com esse foco de análise, discutimos também, na segunda e terceira partes desta tese, as temáticas privilegiadas, os objetivos de aprendizagem, os recortes temporais/espaciais das abordagens, os métodos de ensino-aprendizagem e os recursos didáticos, utilizados nos Planos de Aula. Esses elementos ou componentes remetem às respostas dadas pelos/as professores/as para as demandas da Lei 11.645/08, sinalizando para os saberes, discursos e práticas que são vistos por esses/as como possibilidades para o ensino de histórias indígenas.

Por fim, a terceira dimensão de análise dos Planos de Aula, segundo o modelo desenvolvido por Oliveira, é dedicada às suas formas de recepção e aplicabilidade, o que

Implica reconhecer as interpretações e usos possíveis desses planos pelos/as professores/as em atuação. Para isso, é possível entrevistar ou aplicar questionários para professores/as, identificar números de acesso e curtidas (Facebook), além de comentários *on-line* referentes aos planos. (OLIVEIRA, 2016, p.431).

Entendemos que o estudo das formas de recepção e aplicação de tais Planos em sala de aula, demandariam outros métodos e fontes de pesquisa. Isso ampliaria por demais o escopo desta tese, demandando ainda mais tempo para o seu desenvolvimento e conclusão. Então nossas análises se concentram apenas nas duas primeiras dimensões apontadas por Oliveira. Porém, devemos ressaltar que a enorme quantidade de Planos de Aula publicados na internet nos últimos anos, especialmente depois dos critérios do Programa Nacional do Livro e Material Didáticos de 2021, que estabelece que as editoras devem também publicar Sequências Didáticas em formato PDF (dentro outros Recursos Educacionais Digitais e Propostas de Instrumentos Pedagógicos), em seus respectivos sites (repositórios ou plataformas públicas), nos coloca a necessidade de investir em pesquisas sobre a recepção e a aplicabilidade desses Planos em sala de aula. Isso por causa de seu potencial de orientação dos saberes e práticas de ensino e de

implementação de currículos, segundo a lógica do MEC e da BNCC⁶ e como suportes que são apropriados dentro de uma margem relativa de autonomia dos docentes. Isso porque os docentes não se apropriam simplesmente desses Planos de Aula, mas os ressignificam e os reelaboram a partir de seus saberes e em função do espaço no qual esses saberes se expressam.

Para a seleção dos Planos de Aula, utilizamos o sistema de busca (consulta on-line) dos próprios Portais Educacionais. Ao focar o tema e os objetivos da pesquisa, buscamos identificar Planos de Aula de História que apresentassem as seguintes palavras-chave: índio(s) e indígena(s). Nos Planos reportados por essa busca, selecionamos aqueles de autoria de professores/as de História e que tratavam exclusivamente de histórias e culturas indígenas no Brasil, voltados, especialmente, para aplicação em turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio da Educação Básica. Para isso, elegemos uma amostra de quinze (15) Planos de Aula publicados no Portal do Professor do MEC entre anos de 2011 e 2013. Tais Planos são bastante representativos do modo como os saberes docentes respondiam aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e aos primeiros cinco anos de implementação da Lei 11.645/08 nas escolas brasileiras. Já na parte dedicada ao ensino de histórias indígenas no site da Nova Escola, elegemos para análise uma amostra composta por dezoito (18) Planos de Aula. Estes foram publicados entre os meses de março e junho de 2019 e constituem fontes importantes para a análise dos saberes docentes torno da aplicação da Lei 11.645/08 no contexto de implementação da BNCC nas escolas brasileiras.

Esta tese está organizada em três partes e cada uma delas contém dois capítulos. A primeira parte é dedicada à história do ensino de história indígena no Brasil, onde dialogamos com a bibliografia produzida no campo da pesquisa sobre o ensino de história, especialmente de autoria indígena. A segunda parte trata dos Planos de Aula selecionados no Portal do Professor do MEC. Já na terceira e última parte desta tese analisamos os Planos de Aula selecionados no site da Nova Escola.

⁶ Cf. Edital Complementar Nº 01/2020 – CGPLI - PNLD 2021 Recursos Educacionais Digitais – Consolidado – 02/02/2021. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=14485:att-pnld-040221> Acessado em: 20 mai. 2021.

I PARTE
HISTÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL

CAPÍTULO 1

Historiografia e Currículos: a inclusão diferente e desigual dos indígenas na História nacional

Este capítulo apresenta uma discussão bibliográfica sobre a inclusão/exclusão dos/as indígenas⁷ nos programas curriculares de História para as escolas da Educação Básica no Brasil. Com esse intuito, abordamos também a Nova História Indígena e sua constituição enquanto campo historiográfico desde a década de 1980. Considerando “o papel estratégico e crucial desempenhado pelo currículo e pelos saberes escolares na leitura de mundo e na construção de um projeto político de sociedade” (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 7), nosso objetivo aqui é compreender a trajetória do ensino de história indígena no Brasil, apoiando-se não só em documentos curriculares, mas também em fontes bibliográficas de autoria indígena e de resultados de pesquisas no campo do ensino de história.

Esse panorama tem como ponto de partida o século XIX, momento de estabelecimento da História como disciplina escolar no Brasil. Este capítulo se divide em dois tópicos: no primeiro, tratamos da produção historiográfica e intelectual do século XIX e seus impactos sobre os currículos de História para a Educação Básica, contexto de construção/formação da identidade nacional. No segundo tópico, ampliamos a discussão sobre a historiografia acerca dos indígenas no Brasil, atentando para suas mudanças e permanências ao longo do tempo. Aqui, destacamos também, a Nova História Indígena que, a partir da década de 1980, acompanha o movimento de maior visibilidade dos indígenas como protagonistas da História.

⁷ Seguindo o exemplo de Carlos José Ferreira dos Santos, ou Casé Angatu, estamos empregando o termo Povos Originários como também relativo aos Povos Indígenas e/ou Índios. Como nos elucida o historiador indígena, “Povos Originários são aqueles que habitavam originariamente o atual território brasileiro antes da chegada dos europeus. Essa denominação é também utilizada por parte do movimento indígena como forma de garantir o direito originário à terra, possuindo definição jurídica e constitucional” (SANTOS, 2015, p. 180, nota de rodapé 3). Em relação ao uso do termo índios e/ou povos indígenas, como explica Gersem José dos Santos Luciano, Gersem Baniwa, a partir da década de 1970 esses foram ressignificados. Como categoria política deixa de significar uma denominação genérica e pejorativa e torna-se “marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns” (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 31). É nesse sentido que aqui os adotamos.

Esse panorama acerca da trajetória do ensino de história indígena no Brasil permite visualizar diferentes práticas discursivas e regimes de verdades que, em distintos tempos históricos, buscam afirmar, instituir e legitimar dispositivos de saberes e poderes ligados ao agenciamento e educação das diferenças e relações étnico-raciais, especificamente referentes aos indígenas. Esse panorama histórico faz-se, portanto, necessário para o entendimento dos fundamentos historiográficos, educacionais e políticos intrínsecos ao ensino de história indígena no Brasil. Trata-se de um entendimento fundamental para o reconhecimento de mudanças, inovações, permanências e tradições nos saberes docentes sobre o ensino de história indígena, objeto de estudo da presente tese.

1.1 O lugar dos indígenas na História da formação da nação brasileira

Uma historicização do ensino de História no Brasil permite perceber como o currículo oficial foi hegemonicamente legislado a partir da instituição de poderes e saberes envolvidos na produção ativa de sensibilidades. Estas interditavam o reconhecimento, o respeito e a valorização das histórias e culturas indígenas. Dentro de um projeto de sociedade racista, elitista e excludente, delineou-se a institucionalização de um ensino de História voltado para a configuração e legitimação de uma memória histórica em que as diferenças são apagadas por meio das histórias nacionais pautadas em identidades sociais ‘únicas’.

Entre os momentos significativos dessa regularidade enunciativa ou, ainda, da elaboração de um certo *habitus*⁸ no campo do Ensino de História, ressalta-se o próprio surgimento da História como disciplina escolar no Brasil, na terceira década do século XIX, paralelo à sistematização da escrita da História (acadêmica) e à constituição do Estado Nacional brasileiro.

Nesse contexto, evidencia-se o importante papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, com a tarefa de delinear um perfil para “a ‘Nação brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais

⁸Segundo Bourdieu (2002), *habitus* refere-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis, adquiridas pelo indivíduo no curso do processo de socialização que engendra e organiza as práticas e representações de indivíduos e grupos. Ver: BOURDIEU, 2002.

amplo das ‘Nações’, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX” (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Quando da efetiva introdução da História como disciplina escolar na grade curricular do Colégio D. Pedro II⁹, o mote da constituição da identidade nacional passou a compor não apenas a diretriz para a História a ser escrita mas, também, a História a ser ensinada nas escolas. Como salienta Kátia Abud (1998, p. 30), o colégio Pedro II e o IHGB “representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização”.

A História a ser ensinada, sob o domínio dessas duas instituições, devia seguir as diretrizes do fazer histórico moderno, que se formara fortemente relacionada à noção de nação. Desse modo, a História se constituiu então,

Como uma disciplina sensível aos contornos políticos, sociais, econômicos e culturais do país, sendo portadora de representações do social, com a função de contribuir para a construção da nação e da identidade comum do povo brasileiro”. (CAIMI, 2001, p. 17).

A formação do Estado Nacional e a configuração do “povo” brasileiro deu-se pela elaboração de um projeto marcadamente excludente, que não pensava a cidadania para parte significativa do que compunha a sociedade brasileira (COSTA, 2010; CARVALHO, 2004; MATTOS, 2000). Assim, no seio de uma sociedade plural, marcada pela forte presença de diversos grupos étnico-raciais, a definição e organização dos currículos da recém constituída disciplina de História se articulava, de forma geral, aos objetivos propostos para os projetos de educação no Império. Nesse sentido, voltavam-se para “a formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos (...), e a formação das elites dirigentes” (FONSECA, 2006a, p. 44).

O quadro social e cultural do Brasil daquela época nos ajuda a compreender as estratégias implicadas na formação desse cidadão produtivo e obediente às leis:

No interior de um sistema que excluía a maior parte da população do exercício desses direitos (igualdade jurídica e política), qualquer

⁹ O Colégio Pedro II é uma das mais antigas e tradicionais instituições de ensino público do Brasil, foi fundado no Rio de Janeiro em 1837, período regencial, como uma homenagem ao imperador do Brasil Dom Pedro II.

reação de oposição, sobretudo se vinda dos setores subalternos, representava clara ameaça às liberdades daqueles que eram considerados iguais entre si, ou seja, as elites ilustradas e proprietárias. (FONSECA, 2006a, p. 43-44).

Assim, no contexto de uma sociedade colonialista e escravagista, tratava-se de garantir a “manutenção da Ordem” e a “difusão da civilização” por meio da Instrução Pública, especialmente por meio do ensino de História. Como escreve Mattos,

Manter a ordem era por fim às lutas que dilaceravam a sociedade imperial: era criar instituições políticas administrativas e judiciárias que ajudassem a preservar a unidade territorial; era sobretudo garantir a continuidade de uma estrutura social assentada no trabalho escravo, no monopólio da terra e da violência. Difundir a civilização era possibilitar ao Governo do Estado dirigir o governo da Casa, colocando cada um dos membros da boa sociedade em contato estreito com as idéias, valores e costumes que caracterizavam as Nações Civilizadas, servindo-se para tanto quer de seus representantes políticos, quer das escolas, dos livros, dos jornais, do teatro, de uma política médica. (MATTOS, 1998, p. 34).

Esse quadro fica ainda mais evidente quando consideramos que, no caso do Brasil, a ideia de nação não se forjou em oposição à antiga metrópole portuguesa; “muito pelo contrário, a nova Nação brasileira se reconhecia enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Nesse contexto, ao colocar em pauta a questão da identidade nacional no centro das suas reflexões, governantes, legisladores e intelectuais situaram também o lugar dos distintos povos indígenas na nova nação que se construía. Não é de se estranhar que trabalhos e fontes relativos à questão indígena ocupassem lugar de destaque nas publicações da Revista do IHGB (BAULLER e KEIM, 2011, p. 70 COELHO, 2005, p. 13; GUIMARÃES, 1988, p. 20). A diversidade social, étnica e cultural dessas populações desafiava a construção de uma unidade cultural e racial que orientava o projeto de escrita da gênese da nação¹⁰.

¹⁰ A discussão sobre o lugar dos povos indígenas na gênese da nação era uma preocupação presente não apenas em obras históricas, mas também em outras obras científicas, políticas, literárias e artísticas do período imperial, as quais foram foco de intensos debates. Nesse contexto, destaca-se, a título de exemplo, obras como a trilogia indianista de José de Alencar, composta por, Iracema, O Guarani e Ubirajara, em que desenha representações dos indígenas tendo por base as características do herói europeu. Embora se confrontasse construções idealizadas em que se “exaltava” a figura do indígena com outras que apregoavam uma suposta inferioridade, obras como essas promoviam uma visão

Como salienta Guimarães (1988, p. 8), ao refletir sobre essa construção, “a Nação, cujo retrato (...) se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia”. É essa fisionomia de nação que o IHGB cuidará de reforçar em suas produções historiográficas e manuais didáticos, configurando um saber e uma memória sobre esses povos a serem transmitidos no ensino de História. Segundo Fonseca,

Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria direto às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto. (2006a, p. 46).

Em consonância com esse contexto, o debate com vistas à valorização das histórias e culturas dos diferentes povos indígenas não viria a ser contemplado nas reflexões em torno da construção da gênese da identidade nacional, em que pese o fato de que as elites intelectuais viam e tratavam indígenas e negros como a parte não “civilizada” da nação. Assim, o conhecimento produzido pela historiografia e a história escolar a respeito dos indígenas orientava-se pela perspectiva de controle, integração e conformação social e cultural. Consoantes às predileções do IHGB e às interdições do dispositivo de formação da identidade nacional, “produzia-se e ensinava-se, (...) uma História eminentemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (FONSECA, 2006a, p. 47).

As narrativas históricas nacionais, como dispositivos de saber-poder que representavam a diferença como unidade ou identidade, produziam sentidos de homogeneização dos grupos que formavam a nação. Desse modo, as narrativas históricas em torno da formação da nação colaboravam nos processos de exclusão de diferentes grupos étnico-raciais. Porque passaram a ter suas memórias, histórias e culturas omitidas, ofuscadas ou estigmatizadas na história oficial da nação que se impunha às escolas.

É importante lembrar que a escrita da História pelo IHGB articulava-se ao debate entre intelectuais, cientistas e políticos brasileiros, nas apropriações de teorias deterministas, evolucionistas e racialistas hegemônicas do final do século XIX e início do XX. A esse respeito, Munanga assinala que

assimilacionista cujo efeito seria a invisibilidade ideológica dos indígenas reais, de seus interesses, valores e demandas concretas.

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste deixa claro que se desenvolvia um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade. (MUNANGA, 1999, p. 110).

Alinhado a esse modelo, configurou-se um padrão de abordagem que se perpetuaria por séculos. Desse modo, as histórias milenares dos povos indígenas foram negadas, invisibilizadas, silenciadas ou representadas sob a lógica da discriminação, da estigmatização e do racismo. Assim, como denuncia o escritor e líder indígena Ailton Krenak (2012, p. 125), “nós, os povos indígenas, nós passamos ao longo da História tocando os grandes vultos da História. Os grandes vultos da História ocupam a cena e nós os tocaíamos. Ficamos de tocaia”.

Como importante passo na elaboração desse padrão discursivo, destaca-se a dissertação do naturalista alemão Karl Philipp von Martius. Por ocasião do concurso de monografias, promovido no ano de 1844, von Martius propôs que o melhor plano para a questão: “Como se deve escrever a história do Brasil?” não deveria perder de vista que a formação do povo brasileiro resultara da convergência, do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças de três “raças”: a branca, a indígena e a negra (MARTIUS, 1845,s/p). Ainda sobre o lugar dessas três “raças”, von Martius descreve o português como descobridor, conquistador e senhor. Em seu vocabulário, seria a “raça” predominante, o mais poderoso e essencial motor da sociedade que se formara. Mas alerta, contudo, que não se desprezassem nessa formação a força dos indígenas, estes pertencentes a um único e grande povo que “de um estado florescente de civilização, decaiu para o atual estado de degradação e dissolução” (MARTIUS, 1845, s/p.). Por fim assevera: “O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica” (MARTIUS, 1845, s/p).

Ao considerável acúmulo de experiências, relativas aos processos anteriores de discriminação e preconceitos quanto às variadas e múltiplas culturas dos povos originários, considerados “selvagens”, “degeneradoras” e “bárbaras”, agencia-se então “uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho para a civilização” (FONSECA, 2006a, p. 46).

Nessa concepção de História, embora os povos indígenas apareçam na composição da nação, suas especificidades não são evidenciadas. Ao contrário, seguindo a marca da produção discursiva a que Munanga faz referência, na citação supracitada, tem-se o anúncio de que suas contribuições (e eles mesmos) seriam assimilados à identidade homogênea da nação. Principalmente em decorrência da suposta superioridade do homem branco. Como avalia John Monteiro (2001, p. 3), “parcial às teorias sobre a decadência dos nativos americanos, von Martius considerava os índios como populações que em breve deixariam de existir”.

Ademais, sob os auspícios da proposta de Karl Philipp von Martius, a história dos povos indígenas “tem relevância pelo caráter de exotismo e curiosidade que a permeia, devendo o historiador ser instigado pela explicação de como foram originadas essas ‘ruínas de povos’” (PORTELA, 2009, p. 154). Aqui, a representação “ruínas de povos”, reforça a tese do desaparecimento.

Seguindo o caminho apontado por von Martius, na construção de narrativas históricas de formação da nação, terá destaque também o historiador Francisco Adolfo Varnhagen, “paulista de Sorocaba, descendente de alemães, homem de confiança do imperador Pedro II” (VAINFAS, 1999, p. 2). Contudo, diferente da proposta de von Martius, em seu projeto de escrita da História Varnhagen viria a se posicionar radicalmente contra a inclusão das populações indígenas na nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 1988, p. 21).

Ainda no século XIX, Domingos José Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto de Souza e Silva, por exemplo, divergiam também da perspectiva interpretativa mais consolidada na historiografia da qual Varnhagen era o maior representante. Como observou Vânia Moreira em “Os indígenas do Brasil perante a história”, Gonçalves de Magalhães (1860) apresentou uma resposta sistematizada e contundente a axiomas e teorias defendidas por Varnhagen. Estas afirmavam que os “índios viviam em estado natural, sem nenhuma noção de Deus ou religião, sem leis, noções de justiça e sem nenhum tipo de organização política. (...) Eram nômades, sem agricultura e, por isso mesmo, numericamente poucos ao tempo da conquista” (MOREIRA, 2010, p. 63). Discordando dessas teorias, Magalhães

Frisou a existência de documentação, incluindo fontes, manuseada pelo próprio Varnhagen, a qual demonstrava que os índios “viviam em um regular estado social” (...). Sólidos testemunhos históricos demonstravam que os índios praticavam a agricultura e fabricavam

não só o necessário para a sua subsistência, como também o supérfluo para dar ou comercializar. Os registros também davam testemunho sobre “grandes tabas ou cidades”, sobre “caminhos abertos e transitados”, e tudo isso provava que os índios “viviam em sociedade”, com “grandes centros de moradia fixa.” E, ao contrário de Varnhagen, estimou que o Brasil tinha 4 ou 5 milhões de “sóbrios habitantes” ao tempo da chegada dos portugueses. Esse texto de Gonçalves de Magalhães é importantíssimo. (MOREIRA, 2010, p. 63-64).

Alguns aspectos mencionados na obra de Magalhães, ainda hoje, são negados ou invisibilizados na historiografia e no ensino de História. Isso, em decorrência da presença predominante de abordagens simplificadoras pautadas numa classificação hierárquica e evolucionista das sociedades, e que define o grau de importância e civilização com base na presença de práticas agrícolas, religião monoteísta, patriarcado, governo centralizado, grandes centros urbanos, comércio etc. Daí a importância da obra de Magalhães, que já apresentava alguns indícios importantes voltados para o reconhecimento da complexidade, dinamismo e sofisticação das milenares culturas indígenas.

Contudo, cabe sinalizar que, apesar das diferenças interpretativas em relação aos argumentos anti-indígenas de Varnhagen, a perspectiva de Magalhães comungava ainda aspectos do Romantismo e da política indigenista do Império. Nesse sentido, para Magalhães,

O índio era um “elemento” importante ao desenvolvimento da nacionalidade, pois poderia contribuir para o aumento da população nacional e servir, com seus braços, à Marinha e à Agricultura. O “índio” era, em outras palavras, ontologicamente transitório: deveria morrer culturalmente para nascer como brasileiro. (...) Na lógica do pensamento individualista, liberal e nacionalista, tanto de Gonçalves de Magalhães como do governo imperial, o índio biológico deveria sobreviver, mas não suas comunidades e suas culturas. Mais ainda, a única “comunidade” realmente bem-vinda era a “nacional”. Assim, os aldeamentos, que lhes permitiam reproduzir-se socialmente como índios da aldeia “X”, “Y” ou “Z”, deveriam ser extintos, e aos remanescentes deveriam ser distribuídos lotes individuais, atestando a completa transição dos “remanescentes indígenas” à condição de “brasileiros”. (MOREIRA, 2010, p. 68).

A complexidade e as capacidades dos indígenas são reconhecidas por Magalhães, mas não o direito deles à diferença. Mais uma vez essas diferenças deviam ser administradas e colocadas a serviço da nação. Em sua perspectiva, indígenas deveriam ser inclusos na História do Brasil, na composição da nacionalidade e no futuro

da Nação, “não como ‘índios’, mas como ‘brasileiros’, engrossando a população e trabalhando na Armada, nas fazendas, na agricultura, nas cidades e nas vilas” (MOREIRA, 2010, p. 68).

Outra voz dissonante na historiografia nacionalista do século XIX é a de Joaquim Norberto, que escreveu a obra “Memória histórica e documentada das aldeias de índios da província do Rio de Janeiro” em 1854. Nessa obra, ele analisa a tônica da territorialização dos indígenas, numa perspectiva de inclusão e reconhecimento dos direitos dessas populações. Nesse aspecto,

Analisado a partir do contexto social de sua produção, o texto de Joaquim Norberto representou um incômodo obstáculo às ambições de alguns setores interessados nas terras ou no trabalho indígena, cujas ideias e cujos juízos de valor com relação aos índios e aos seus direitos Varnhagen arvorou-se de porta-voz e fiador. Pois, enquanto a Lei de Terras mandava reservar terras à “colonização indígena” em distritos onde existissem “hordas selvagens”, o texto de Joaquim Norberto demarcava outro problema e outra necessidade: o problema dos índios “concidadãos”, isto é, da população indígena que era parte da sociedade e da ordem política imperial, e a necessidade de regularizar as terras dessas comunidades indígenas, obtidas ao longo da história, durante o regime colonial e nas primeiras décadas do Império. (MOREIRA, 2010, p. 66-67).

Numa sociedade assentada em um projeto de nação excludente e colonialista, produções como essas, que abriam precedentes ao reconhecimento dos direitos de liberdade, propriedade e cidadania negados aos indígenas, foram invisibilizadas ou desautorizadas na historiografia escolar e acadêmica de fins do século XIX e início do XX. Porém, a existência de vozes como essas mostra-nos que já havia disputas narrativas em torno da presença indígena na história da nação. Havia discordâncias e enfrentamentos. Por isso concordamos com Moreira ao afirmar que as obras de Gonçalves de Magalhães e de Joaquim Norberto são de grande relevância. Porque já apontavam para outras visões sobre o lugar dos indígenas em nossa história, apesar de ainda distantes dos interesses e concepções dos próprios indígenas sobre o passado. Somente a partir das últimas décadas do século XX é que outras visões históricas sobre os povos indígenas começam a ganhar maior visibilidade e circulação nas escolas e universidades.

Os discursos que circularam nas produções historiográficas constituíam relações de saber-poder, ao atribuir aos “outros” certos sentidos, significados e posições sociais na formação da nação. Nesse sentido é que a recusa de Varnhagen, em transformar o

indígena em representante da nacionalidade, pode ser vista como estratégia política voltada para a negação e exclusão dos direitos desses povos no projeto de nação. Nessa perspectiva,

Fazer ou não parte das narrativas históricas das nações tornou-se, desde a ascensão das nações e dos nacionalismos, uma questão estratégica. Para a população indígena, isso era particularmente verdadeiro. Depois da Independência, os direitos que os índios conquistaram no antigo regime colonial, como a liberdade, a posse territorial e a condição de vassalos da Monarquia, precisavam ser ratificados, e para isso era importante a constituição de uma visão histórica de longa duração sobre as relações construídas e pactuadas entre eles e os conquistadores portugueses (MOREIRA, 2010, p. 55).

Apesar dos problemas relacionados ao caráter homogêneo das narrativas nacionais, especialmente com a ausência dos povos indígenas, preconiza-se uma estratégia de saber-poder cujo efeito se liga ao não reconhecimento de direitos políticos, sociais e territoriais a esses povos. Assim é que Varnhagen

Se definiu como porta-voz de correntes políticas com assento no Parlamento e defendeu (...) que os índios não eram “cidadãos brasileiros”, não cumpriam “nenhuma das obrigações das leis” e, pior ainda, andavam “vadiando e com as orelhas e beiços furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniforme etc.”. Não tinham, por isso, nenhum direito e eram, na verdade, estranhos “ao pacto social”. Melhor estaria a nação, segundo o historiador, se as “bandeiras que lhe davam caça” voltassem a vigorar (MOREIRA, 2010, p. 60. Grifos da autora).

Sob o patrocínio imperial, a história do Brasil de Varnhagen apresenta as marcas de uma história branca e elitista que difundia saberes, interesses e valores racistas, colonialistas e eurocêntricos. Nesse contexto, vale ressaltar a repercussão dos cinco volumes didáticos da *História geral do Brasil*, produzidos entre 1854 e 1857. Nelas Varnhagen

Conceituou, de forma enfática, as populações indígenas do território conquistado pelos portugueses como *selvagens* (...). O gentio era degenerado em sua *pequenez* e *miséria* e argumentou, ao longo de seus escritos, que os civilizados tiveram que enfrentar muitas dificuldades nas terras “descobertas” para consolidar seu domínio pela presença incômoda de tais selvagens em sua situação de atraso civilizatório (BITTENCOURT, 2013, p. 108. Grifos da autora).

Ao se referir aos indígenas nesses termos, narrativas didáticas como essas produziam e circulavam sentidos que naturalizavam uma suposta inferioridade dessas populações. Isso justificava e legitimava por vezes as diversas formas de violência cometidas em nome do “progresso” da “civilização” e da “nação”. Representados como “selvagens”, “degenerados em sua pequenez e miséria”, em “situação de atraso”, os indígenas receberam, assim, um lugar inferior e subalterno nas narrativas históricas escolares.

Inspiradas na produção historiográfica de Varnhagen, temos também as obras didáticas “*Lições de história do Brasil para uso dos alunos do imperial Colégio de Pedro II*” e “*Lições de história do Brasil para uso das escolas de Instrução Primária*”. Escritas entre os anos de 1861 e 1863, por Joaquim Manuel de Macedo, membro do IHGB e professor de História do Colégio Pedro II, essas obras tornaram-se referências para as aulas de História. Foram adotadas por diversas gerações de professores/as em todo o país. O autor assim se referia aos indígenas como,

(...), agreste, simples, inculto e bárbaro, (..) audaz e bravo nos combates, cruelíssimo na vingança, astucioso e sagaz, indolente na paz, impávido e herói na morte (...) tinha todos os defeitos e vícios, mas possuía também alguns sentimentos nobres e generosos (MACEDO, 1884 *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 107).

Apresentados a partir de uma série de adjetivos idealizados e pejorativos, aqui os indígenas são descritos a um só tempo como selvagens e como heróis. Isso os convertem em povos a serem domesticados e “civilizados”, povos cujo heroísmo e protagonismo perdiam-se em um passado que devia ser superado pela “marcha da civilização”.

Além dessas representações, os indígenas brasileiros foram tratados em muitos livros escolares, difundidos nesse período, de forma bastante genérica, sendo suas diversidades culturais ignoradas por vários autores (BITTENCOURT, 2013). Assim, à lógica da discriminação e da inferiorização, associam-se as generalizações que, distante da realidade e da diversidade de saberes e fazeres peculiares às múltiplas etnias indígenas no Brasil, corroboraram na consolidação da visão de “índio genérico”.

Trata-se de perspectivas de abordagem que se manteriam também no contexto da República. De acordo com Fonseca (2006a, p. 50), “não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes nesse campo do conhecimento”. Manteve-se, assim, do

século XIX até a década de 30 do século XX, uma forma de se ensinar História atrelada à produção de uma unidade nacional, num discurso que operava hierarquizações e exclusões étnico-raciais. Uma análise mais pontual sobre os primeiros anos do período republicano revela que,

O ensino de história devia contemplar o estudo dos feitos de brasileiros ilustres e suas biografias; (...). A proposta de construir a identidade nacional implicava a reconstrução de alguns homens notáveis, transformando-os em heróis nacionais. Tais figuras serviriam de exemplo para crianças e jovens, pois simbolizavam toda a virtude e moral das quais a jovem República necessitava para se fazer forte e unitária. (CAIMI, 2001, p. 31).

Destarte tem-se aqui a atualização do discurso da identidade nacional unitária, homogênea que, contrapondo-se à heterogeneidade, celebra a unidade do Estado-nação. Trata-se mais uma vez de ocultar as diferenças, apregoando a unidade para a qual o ensino de História continuaria a ter importante papel a desempenhar. Nesse sentido, destacam-se as obras escolares de João Ribeiro *História do Brasil adaptada ao ensino primário e secundário*, em que se verifica a conclusão de que “o Brasil, o que ele é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros” (RIBEIRO, 1908, p. 18, *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 114).

Em sintonia com a ideia de mescla cultural, previamente circulada no período imperial e, sobretudo, inspirada no projeto de escrita de von Martius, João Ribeiro atualiza um enfoque em que as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais no processo de formação do povo brasileiro são reconhecidas numa dimensão simbólica e representativa de uma nacionalidade. Acrescentando novos elementos ao modelo explicativo proposto por von Martius, uma vez que “diferentemente de outros historiadores do período monárquico, João Ribeiro não era condescendente para com os europeus” (BITTENCOURT, 2013, p. 114). Isso se verifica, a título de exemplo, em elaborações em que ressalta a crueldade que esses praticavam contra os indígenas. Contudo, explica que tais crueldades são decorrentes dos diferentes “graus de civilização” em que indígenas e portugueses se encontravam, estando então em sintonia com o entendimento de vários historiadores da época. No mesmo sentido, guarda continuidade com esses historiadores na ênfase que dá à suposta inabilidade e indolência indígena para o trabalho. Assim, disse que a “escravidão era também trabalho e o castigo corporal, e o índio de natureza indolente, não podia e não gostava

de trabalhar. D'ahi nasceram muitos tumultos e vinganças atrozes” (RIBEIRO, 1908, p. 12-13, *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 114).

Na mesma direção, Sylvio Romero em *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis* [1890], corroborando com a perspectiva enunciada por von Martius, também apresentou o povo brasileiro como “uma mescla de gentes diversas”. Dessa forma, afirmou que “a providência da história misturou em larguíssima escala as três raças”, em um país em que “não existem vencidos e vencedores” (ROMERO, 1915, p. 18 -21, *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 117).

Tais obras escolares representam a persistente tendência comum, nas primeiras décadas da República no século XX, de um ensino de História para a construção de “uma identidade comum aos diferentes grupos humanos, ignorando as desigualdades que permeavam as relações econômicas, sociais e culturais” (CAIMI, 2001, p. 33). Assim, na perspectiva de Sylvio Romero, em que sobressai a defesa da mistura das três raças, “sem vencedores e vencidos”, vislumbra-se o anúncio de outro importante dispositivo de saber-poder, ou seja, a teoria da democracia racial. Este, produzido e circulado nas produções historiográficas a partir dos anos 1930, consolida um modelo explicativo das relações raciais no Brasil que ocultava o racismo estrutural da nação, a partir a ideia de tolerância racial e de cordialidade entre europeus, indígenas, africanos e afro-brasileiros .

Nessa mesma tendência, destaca-se também a obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre. De acordo com Schwarcz (1996, p. 98), “nessa obra, a mestiçagem aparece como o ‘grande caráter nacional’, que interfere não apenas na conformação biológica da população mas, sobretudo, na produção cultural que nos singulariza”. Ainda, como ressalta a historiadora, nessa obra, “Freyre priorizou certa história sexual brasileira, em detrimento de uma análise cuidadosa das contradições existentes nessa sociedade tão marcada pela escravidão” (SCHWARCZ, 1996, p. 98).

Assim, por meio do mito da democracia racial, reforçava-se o “apagamento” das contradições, lutas e confrontos históricos entre “os conquistadores” e os povos afro-brasileiros e indígenas, negando-lhes protagonismo e o agenciamento histórico. Além disso, tem-se a continuidade de uma construção narrativa em que se sobressaem imagens estereotipadas e formulações duvidosas. Como destaca Mauro César Coelho, Freyre

Repudiava as afirmações dos defensores da tese, segundo a qual a substituição da força de trabalho indígena pelo braço escravo africano resultara de “sua altivez diante do colonizador luso em contraste com a passividade do negro”. Afirmava que fora a inferioridade cultural do ameríndio o que dificultara sua adaptação ao trabalho sedentário. (COELHO, 2005, p. 14).

Ainda conforme Mauro César Coelho, as formulações de Freyre foram acolhidas posteriormente por outros historiadores, como é o caso de Caio Prado Júnior que “teceu argumentação semelhante, assumindo terem sido a ineficiência indígena e sua pouca resistência física as razões para a preferência pelos trabalhadores negros” (COELHO, 2005, p. 14).

A repercussão das formulações de Freyre chegou também às obras didáticas. Quanto a isso, Kátia Abud afirma que,

O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degredado pela conquista europeia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores. Esse índio não poderia ser uma das raízes, mas poderia simbolizar nossas origens, “o bom selvagem” (...). Esse “selvagem” com código de honra medieval, de físico semelhante ao homem branco, seria o índio de quem os livros didáticos falavam, como se já tivesse completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus vilipendiados descendentes contemporâneos. (ABUD, 1998, p. 37).

A análise de Abud aponta para aspectos do discurso da democracia racial, que reforçava estereotipações e discriminações já inauguradas anteriormente, a exemplo da associação dos portugueses à civilização e da retomada da idealização comum ao movimento histórico-literário intitulado Romantismo. Nelas, os povos indígenas são vistos a partir de atributos de nobreza, coragem e altivez, características típicas dos heróis europeus do passado. Dessa forma, aparecem também na narrativa histórica como figuras simbólicas e folclorizadas, ligadas a um passado distante, idealizado e sem nenhuma relação com seus descendentes contemporâneos. Trata-se de uma estratégia de saber-poder cujos efeitos se ligam ao silenciamento e desconsideração da significativa participação/existência e resistência dos indígenas no passado e no presente.

Inserida no período de “retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro” (ABUD, 1998, p. 32), o mito da democracia racial encontrava-se em consonância com a expectativa nacionalista lançada tanto no Império quanto na República. Esse mito permaneceu no Estado Novo (1937-1945), especialmente no ensino de História, com o objetivo de dar luz ao passado de todos os

brasileiros, no “alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (ABUD, 1998, p. 34).

Por meio das ideias de “espírito de brasilidade”, “formação da alma” e “caráter nacional”, buscava-se a gestão das diferenças numa unidade permanente e coesa, em que sobressaía-se, contudo, a elaboração e difusão de sentidos negativos sobre os povos indígenas e afro-brasileiros. Assim, atribuía-se a esses povos papéis menos significativos na história brasileira, quando não os destituíam da condição de agentes históricos, alocando-os num passado a ser esquecido.

Ainda sobre o período do Estado Novo, a Reforma Francisco Campos, de 1931, no que se refere ao ensino de História, “propunha a substituição da *História Universal* pela *História da Civilização*, mudança que implicava o rompimento com uma visão laica, de fundamento positivista” (CAIMI, 2001, p. 36). Já a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, determinava a “inclusão da História do Brasil como disciplina autônoma a qual, até então, constituía-se nos currículos do ensino secundário apêndice da História Geral” (CAIMI, 2001, p. 38), ao mesmo tempo que “confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica” (FONSECA, 2006a, p. 53). Essas Reformas, apesar dos rompimentos operados, acentuaram as concepções unitaristas e nacionalistas já presentes no ensino de História.

Em relação à produção historiográfica sobre o Brasil no contexto dessas Reformas, ou seja, entre as décadas de 1930 e 1940, Bittencourt menciona um crescimento que se expressou por intermédio de vertentes diversas que passaram a incluir os estudos econômicos. Nesse sentido, a pesquisadora cita algumas obras, entre as quais destacamos a “Evolução política do Brasil” (1933), de Caio Prado. As obras desse autor compactuavam com as elaborações equivocadas enunciadas na obra de Gilberto Freyre, a exemplo da suposta inaptidão indígena para o trabalho metodizado. Vale destacar também que, como explica Vainfas (1999, p. 7), “é inegável que seu marxismo convive com a ‘raciologia científica’ típica do século XIX”. Em consonância com esse aspecto, “índios e negros eram povos (...) que Caio Prado (1999, p. 7) desqualifica um pouco por causa da escravidão, outro tanto pela inferioridade cultural e racial que lhes atribui de antemão”.

Caio Prado carrega o mérito de ter inaugurado análises sob a ótica marxista. Não é demais pontuar que essa vertente teórica tornou-se predominante entre os historiadores brasileiros até 1990. Aqui não nos ocupamos de uma análise detalhada dessa corrente historiográfica, sendo significativo para as reflexões desse capítulo

pensar o lugar dos povos indígenas na história escolar e historiográfica, considerando que,

Na segunda metade do século XX, os trabalhos historiográficos brasileiros foram predominantemente de cunho marxista e as análises, de fato, se esquivavam da temática indígena. Evitando abordá-la ou tratando o tema de maneira irrelevante, consideraram os indígenas como empecilhos ao progresso, “retirando-os” da história ainda no período colonial. (PORTELA, 2009, p. 154).

No que se refere às obras didáticas, essas também se renovaram com base nessa historiografia. Contudo, tais mudanças foram pouco significativas no que se refere à abordagem da temática indígena. Como bem nos informa Luís Reznik, em sua análise dos conteúdos dos livros didáticos dos anos 1930 e 1940,

Os temas, o enfoque e o estilo narrativo pouco se transformaram nesses quinze anos - conformam na prática uma mesma memória histórica nacional: a alma católica, o território desbravado e conquistado, a mestiçagem branqueada como símbolo do brasileiro, o progresso no Segundo Reinado etc. A História do Brasil, tal como narrada pelos livros didáticos, é a História da constituição e do desenvolvimento da nação e do Estado. (REZNIK, 1998, p. 80).

No mesmo sentido, Bittencourt (2013, p. 120) nos informa em relação aos indígenas que, “versões didáticas de autores católicos (...) permaneciam, inserindo-os na história dos missionários, estas as principais figuras civilizatórias, (...). Nessa vertente, explicavam a harmonia entre os diferentes grupos étnicos”.

Ao final do Estado Novo, o ensino de História pouco se afastou dessas concepções, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. Obras como *História do Brasil* (1958) de Alfredo D’Escagnolle Taunay e Dicanôr Moraes, professores do Colégio Pedro II, continuavam apresentando os indígenas como avessos ao trabalho, representando-os como indisciplinados, inquietos e negligentes. Também destacam a constituição do povo brasileiro, sobretudo pelo “branco português, o negro africano e o brasilíndio, por terem sido os que entraram com maior coeficiente em nossa formação cultural... (conforme) Gilberto Freire, em sua Casa Grande e Senzala” (TAUNAY; MORAES, 1958 *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 121).

Persistindo em uma suposta harmonia entre os diferentes grupos étnicos e na inferiorização dos povos indígenas, omitia-se “a situação da população indígena no século XX em enfrentamentos constantes nas frentes de colonização dos séculos XIX e

XX, incluindo a ‘marcha para oeste’ da fase getulista” (BITTENCOURT, 2013, p. 123). Essa perspectiva permaneceria nas narrativas didáticas escolares também no contexto da Ditadura Civil-Militar, instalada em 1964. Assim, foi por meio da disciplina Estudos Sociais – que abarcava História e Geografia, conforme a Lei 5.692/71 – que se buscou “impor uma visão harmônica da sociedade, em que a ‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas” (FONSECA, 2006a, p. 57).

Assim, nos projetos curriculares, dos anos 1964 e 1970, a história enfatizava “os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006a, p. 56). Pouca importância e visibilidade eram dadas às narrativas de atuação indígena na história. Como denuncia o historiador Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu), indígena Xukuru, morador no Território Indígena Tupinambá de Olivença, “preponderaram, na historiografia sobre os Povos Indígenas até a década de 1980, as narrativas de seu extermínio, isolamento, integração e conseqüente desaparecimento, congelando a imagem desses povos no período colonial de forma pitoresca” (CASÉ ANGATU, 2015, p. 185). Na história ensinada nas escolas de nível fundamental e médio permanecia uma história tradicional, branca, racista, androcêntrica, colonialista, eurocêntrica e linear. Essa, organizada nos marcos/fatos da política institucional, cujo principal efeito é a exclusão de sujeitos indígenas e afro-brasileiros, suas culturas e lutas políticas e sociais.

Por meio de diferentes estratégias, verifica-se nos currículos de História tentativas de que o caráter multiétnico e pluricultural da nação fosse apagado ou diluído. Consoante dispositivos de saber-poder, como os discursos acerca da identidade nacional e da democracia racial, observa-se que os programas curriculares e as obras didáticas escolares, em especial aqueles voltados para o ensino de história, produziram e fizeram circular um discurso unilateral, direcionado para a manutenção de uma realidade excludente. Com isso, deixava-se de (re) conhecer, respeitar e valorizar as diversidades socioculturais presentes no território brasileiro.

A despeito das renovações teórico-metodológicas, predominou no ensino de História, ao longo de mais de 150 anos, uma abordagem eurocêntrica que conformou imagens simplificadoras, estereotipadas e negativas a respeito dos distintos povos indígenas. Também uma série de práticas discursivas que autorizaram, registraram e estimularam a invisibilidade dos indígenas, sobretudo em sua diversidade étnica,

sociocultural e linguística, marcada por pensamentos e culturas múltiplas¹¹. Dessa forma, atendendo aos propósitos de homogenização, inferiorização e exclusão social, por meio de representações eurocêntricas e racistas, ocultou-se a historicidade e o protagonismo dos povos indígenas. Isso tem fortes impactos sobre suas lutas, direitos e reivindicações políticas até a presente data. Embora essa ordem de saberes tenha sido posta em suspeita durante todo o tempo de sua vigência, passou a ser tensionada com mais força nas duas últimas décadas do século XX, sendo essa tensão acentuada no âmbito legal a partir da Lei 11.645/08. No próximo tópico apresentaremos aspectos dessa tensão que desenhou novas configurações para o ensino de histórias indígenas nas escolas brasileiras.

1.2 Nova História Indígena

Como vimos, até meados do século XX, a valorização das especificidades e contribuições das histórias e culturas indígenas foi raramente enunciada na historiografia (acadêmica e escolar) e nos currículos da Educação Básica. Dessa forma, o combate à exclusão e à discriminação dos povos indígenas, ao longo de mais de 500 anos, foi legalmente interdito nos currículos escolares até um período bastante recente. O enfrentamento às narrativas históricas, que por séculos promoveram e legitimaram visões eurocêntricas e racistas a respeito dos povos indígenas, se insere no contexto de uma nova atuação política e social das organizações indígenas, que se desenrola paralelamente ao movimento de renovação da produção historiográfica no Brasil.

Desde o início do século XX, intelectuais da chamada Escola dos *Annales* – Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre outros – transformaram a forma de pesquisar e ensinar História a partir da proposição de diversas e novas fontes, novos recortes, novos espaços e novos problemas de pesquisa em História. Nos anos 1970 e

¹¹ A despeito dos violentos séculos de colonização e tentativa de extermínio simbólico e físico, os diferentes povos indígenas resistiram e atualmente correspondem a mais de 305 etnias e mais de 274 línguas originárias só em nosso país. Dados presentes no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm. Acessado em: 22 març. 2019.

1980, destacam-se as contribuições da Nova História francesa e da História Social inglesa (terceira geração da Escola dos Anales) e, principalmente, as discussões de teóricos como Walter Benjamin, E. P. Thompson, Cornelius Castoriadis e Michel Foucault. As obras desses autores oferecem-nos “significativas informações sobre o embasamento teórico e metodológico referente à produção do conhecimento histórico que influenciaram a construção de novos currículos para a disciplina a partir de então” (RIBEIRO, 2004, p. 10). As correntes teóricas vinculadas a estes autores deram à produção do conhecimento histórico um caráter social mais amplo, a partir da compreensão de que as “pessoas comuns” e os grupos excluídos da história também a construíram de diferentes maneiras e em diversos períodos. Assim, sob influência desses teóricos, a produção historiográfica e educacional passou também a ser repensada. A história e seu ensino,

Já não se limitavam às relações de produção, mas passaram a incluir os movimentos de resistência, a produção cultural e as vivências cotidianas de diferentes sujeitos históricos, em suas relações familiares, religiosas, no lazer, nas negociações e nos conflitos do dia-dia. (SANTOS, 2010, p. 225).

Apesar disso, como sinalizou John Monteiro (2001, p. 7), “se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os indígenas permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores”. A dimensão de esquecimento a que Monteiro faz referência é sintomática, sobretudo da persistência da tese que, destituindo a agência histórica dos povos indígenas, reservava-lhes um lugar de vítimas passivas, sem reação frente ao genocídio e expropriação de seus territórios desde tempos coloniais. Como nos explica Maria Regina Celestino de Almeida,

As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. (ALMEIDA, 2017, p.19-20).

É a partir da década de 1990 que começamos a observar mudanças significativas com a chamada “nova história indígena”. Conforme Monteiro, duas inovações importantes, uma prática e outra teórica, postuladas a partir do final dos anos de 1970, quando

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava. (MONTEIRO, 2001, p. 6).

Como explica o autor, no plano teórico assiste-se à reorientação de pressupostos nos estudos antropológicos acerca das sociedades indígenas. O olhar antropológico permitiu aos historiadores descortinar os significados, as riquezas culturais e étnicas dos povos indígenas. Pesquisas de antropólogos como Marshall Sahlins, Fredrik Barth, Clifford Geertz e Jonathan Hill trouxeram a mudança de uma visão evolucionista linear, estruturalista e determinista, para uma percepção sistêmica, numa “guinada importantíssima no sentido de se entender a diferença e a singularidade de formas distintas de existência social humana ao longo do espaço e do tempo” (LIMA, 1995, p. 416).

Além da contribuição do olhar antropológico, foram as pesquisas em torno dos direitos indígenas que favoreceram o desenvolvimento da História Indígena. Como aponta Monteiro,

A reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos *históricos* – sobretudo territoriais – estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, dos seus defensores. De fato, figuram com certa proeminência entre os primeiros exemplos deste renovado interesse pela história dos índios alguns dossiês e laudos antropológicos que buscavam dar substância às reivindicações de grupos tais como os Potiguara da Baía da Traição, os Xocó de Sergipe e os Pataxó do sul da Bahia, entre outros. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisa nessa área reproduzia um processo similar desencadeado algumas décadas antes nos Estados Unidos, sobretudo a partir da promulgação do *Indian Claims Act* em 1946, quando muitos antropólogos começaram a subsidiar reivindicações territoriais de grupos indígenas através de minuciosos levantamentos documentais. (MONTEIRO, 2001, p. 5-6. Grifos do autor).

As lutas indígenas em relação ao território repercutiram com especial vigor nas demandas e iniciativas por estudos voltados para o reconhecimento e comprovação do direito às terras que tradicionalmente lhes pertenciam. O desdobramento desse novo contexto de mobilização terá impactos importantes na revisão crítica das imagens simplificadas e estereotipadas, produzidas sobre os indígenas na historiografia acadêmica e escolar. Em resposta às demandas apresentadas, antropólogos não apenas desenvolveram estudos e pesquisas que embasavam a legalidade e a legitimidade das terras indígenas, como também renovariam significativamente seus pressupostos teóricos abrindo espaço para novas visões acerca do passado e da memória dos povos indígenas.

Esse movimento de revisão teórica de vários estudos sobre os povos indígenas, paralelo à militância política de vários antropólogos brasileiros, está relacionado à segunda inovação no plano prático a que Monteiro fez menção ao se referir ao “emergente movimento indígena”. Em outro momento, o historiador ressalta que é, sobretudo, como fruto dos esforços e pressões dos movimentos políticos dos próprios povos indígenas, que concepções equivocadas predominantes em nossa historiografia, como a persistente e estratégica crônica do desaparecimento das sociedades indígenas, começaram a ser revistas. Como aponta o historiador,

A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política – tais como as organizações indígenas –, reivindicam e reconquistam direitos históricos. O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas desses mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista. (MONTEIRO, 1995, p. 223).

Assim, Monteiro põe em evidência a atuação e o protagonismo dos próprios indígenas, enquanto sujeitos políticos, na reconfiguração no campo da Antropologia que traria “uma nova história indígena”. É no seio de suas reivindicações, enquanto movimento social organizado e na partilha de caminhos de enfrentamentos com antropólogos comprometidos com seus direitos, que se desenvolverá um novo corpus teórico que dará sustentação ao rompimento com narrativas hegemônicas eurocêntricas.

Isso fundamenta novas e significativas interpretações sobre o passado dos povos indígenas e sobre a história do Brasil.

No campo da História, essa reorientação esperaria até 1990, quando abordagens histórico-antropológicas permitiram outras compreensões, bem como outras chaves de leitura sobre o lugar dos indígenas no processo de formação da nação brasileira. Questionando a tese da extinção e da vitimização dos povos indígenas, novas pesquisas historiográficas incorporaram os inúmeros e distintos povos indígenas como sujeitos históricos. As ações e escolhas desses povos “deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil” (ALMEIDA, 2017, p. 19). Seguindo essa tendência, surgem no campo da historiografia obras como: *História dos Índios no Brasil* (1992), organizada por Manuela Carneiro da Cunha; *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* (1994), de John Manuel Monteiro e *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro* (2003) de Maria Regina Celestino Almeida.

A coletânea organizada por Manuela da Cunha (1992) tem um papel fundamental nesse contexto de desenvolvimento da História Indígena. Marcada pelo pioneirismo e pela interdisciplinaridade, essa coletânea reuniu textos de historiadores, antropólogos e arqueólogos preocupados em trazer à tona a riqueza, a memória e a complexidade das sociedades indígenas em diferentes contextos e espaços do território brasileiro. Já a obra John Monteiro (1994) trouxe uma perspectiva inédita para a construção da história do Brasil. Sobretudo da história de São Paulo, ao desconstruir o “mito” dos bandeirantes como heróis civilizadores, colocando os povos indígenas no centro da História. A última obra supracitada *Metamorfoses indígenas* (ALMEIDA, 2003), reconstrói as experiências históricas dos indígenas no contexto dos aldeamentos no Rio de Janeiro colonial, esboçando as transformações identitárias agenciadas pelos indígenas nesse contexto.

Essas obras, junto com outras que vão surgindo a partir de 1990, começam a construir uma História onde os povos indígenas são tratados como sujeitos e protagonistas centrais. Na esteira dessas produções, que marcam uma guinada interpretativa, cabe destacar a obra “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” do filósofo e doutor em antropologia Gersem José dos Santos Luciano, Gesem Baniwa, (2006), que traça um cenário da situação indígena contemporânea, considerando o direito fundamental dos indígenas de se auto definirem. Nessa obra, o autor tem como ponto de partida e embasamento a sua própria experiência

peçoal como indígena Baniwa, da aldeia Yaquirana-Rio Içana, terra indígena do Alto Rio Negro (Amazonas) e de sua trajetória de trabalho junto a centenas de lideranças, comunidades e povos indígenas. Assim, as diversas temáticas abordadas são tangenciadas pelas questões: “E nós índios, o que pensamos de nós mesmos? Ou melhor, como nos identificamos ou nos posicionamos diante de nós mesmos e diante da sociedade brasileira e da humanidade?” (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 19). Desse modo, a obra traz um diferencial importante a ser considerado e que reflete o aumento progressivo do protagonismo indígena na escrita acadêmica. Obras como a de Gersem Baniwa ampliam e potencializam a Nova História Indígena a partir de um olhar de dentro, ou seja, da perspectiva de uma história e uma historiografia que se constrói em parceria como o olhar dos próprios indígenas.

Ao falar das histórias indígenas no Brasil, John Monteiro desafiava a historiografia a abrir-se a novas perspectivas que incorporassem a atuação e protagonismo histórico dos distintos povos indígenas. De lá para cá esse campo tem se desenvolvido e ganhado importância fundamental do ponto de vista acadêmico, social e político, ao “recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades (indígenas) e as populações que surgiram a partir da colonização europeia” (MONTEIRO, 1995, p. 228). Agora o desafio que ainda se lança é que esses novos sentidos sejam incorporados aos saberes e práticas docentes no tratamento do ensino de história indígena nas escolas brasileiras. Articular a Nova História Indígena com a história do Brasil e com o ensino de História é um caminho necessário para que, parafrazeando Monteiro (1995, p. 228), “páginas inteiras da história do país ... [sejam] re-escritas; e ao futuro dos índios, ... [reserve-se] um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista”. Como bem ressalta Gersem Baniwa (2006, p. 38), “este caminho para o reencontro com sua história e sua origem pode significar um reencontro consigo mesmo”; e, como diria Ailton Krenak (1999, p. 24-25), um reencontro em que “possamos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós”.

CAPÍTULO 2

Da legislação aos saberes históricos escolares: a obrigatoriedade do ensino de história indígena no Brasil

Este capítulo trata do processo recente de inclusão obrigatória da história e cultura indígena nos currículos escolares brasileiros. No primeiro tópico deste capítulo, ressaltamos o caráter educativo dos movimentos indígenas, sinalizando para suas pautas e perspectivas em torno da educação escolar. Além disso, discutimos o processo de conquista da Lei 11.645/08, atentando para seus significados e importância, bem como a participação desses movimentos no processo de conquista dessa legislação. Já no segundo tópico, tratamos de estudos e relatórios recentes que apontam para o estado dos livros didáticos, dos currículos, das práticas pedagógicas e da formação inicial e continuada de professores/as de História no tocante ao ensino de história indígena nas escolas brasileiras.

Atentando para as perspectivas e desafios colocados pela Lei 11.645/08, ressaltamos ainda a importância da pesquisa sobre os saberes docentes. Assim, nessa tese, argumentamos em favor da consideração dos saberes docentes na formulação e implementação de leis e propostas oficiais de ensino. Isso porque acreditamos que as respostas às transformações, medidas e exigências colocadas à inclusão das histórias e culturas indígenas, a partir de novas abordagens e perspectivas, só poderão ser melhor apreendidas e compreendidas a partir da consideração das interpretações e apropriações que delas fazem os/as professores/as, enquanto sujeitos de um saber com configurações e complexidades próprias, de onde não só as efetivam, mas dão novos sentidos e significados às demandas da legislação.

2.1 O caráter educativo dos movimentos indígenas e a conquista da Lei 11.645/08

Os movimentos indígenas tiveram importante papel no contexto de crítica e revisão teórica das imagens simplificadas e estereotipadas, produzidas e reforçadas nos

campos da Antropologia e da História. Como desdobramento de um novo contexto de mobilização, a atuação política destes “obrigou a história escrita até então a mudar de rumo e o Brasil a acolher – ainda que compulsoriamente – seus primeiros habitantes” (MUNDURUKU, 2012, p. 211). Essas reformulações tiveram também repercussões fundamentais no âmbito legislativo e na demanda por um ensino de História que rompesse com narrativas preconceituosas e colonialistas constituídas por “histórias nacionais homogêneas que se configuraram com base nas ideias de progresso, linearidade do processo histórico e hierarquização dos fatos” (ABUD, 1998, p. 31). Essas, produziram “regimes de verdade”, com fortes efeitos para o lugar social marginal “reservado” aos povos indígenas na História do Brasil.

As resistências e lutas dos povos indígenas ocorrem desde os tempos da colonização portuguesa, como bem disse Daniel Munduruku (2012, p. 12), numa “atualização de todas as lutas em que nossos ancestrais se empenharam”. Porém, a sistematização das pautas e reivindicações de um movimento indígena organizado, em torno de objetivos comuns, começou apenas na década de 1970 (BICALHO, 2010, p. 17-26). Ocorreu quando “uma ‘nova cultura política pública’ começava a ser desenvolvida no Brasil, mediada pela pauta dos direitos sociais, culturais, políticos e econômicos” (BICALHO, 2010, p. 21). Nesse contexto, de grande mobilização da sociedade civil, ainda voltada para o enfrentamento das repressões e injustiças da Ditadura Civil-Militar, é que a sistematização desses movimentos indígenas se desdobra em uma nova atitude política dos povos indígenas. Conforme a historiadora Poliene Soares Bicalho,

A diversidade de povos e línguas; as dimensões geográficas; as rivalidades e diferenças étnicas e culturais; e os obstáculos impostos por diferentes políticas indigenistas são algumas das explicações possíveis para que a tomada de consciência, essencial à luta social dos povos indígenas no Brasil, tenha ocorrido, sistematicamente, apenas nesse momento. (BICALHO, 2010, p. 26).

A esse respeito é pertinente o olhar de Gersem Baniwa, segundo o qual,

Um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e de extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas entre eles ou usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais. A partir dessa trágica experiência, os povos indígenas

resolveram superar as rivalidades e se uniram para lutar em conjunto por seus direitos. (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 57).

A partir dessa experiência, os distintos povos indígenas aprenderam, portanto, que era preciso lutar juntos em torno de uma agenda e de interesses comuns. Assim, ainda conforme Gersem Baniwa (2006, p. 59), o movimento indígena brasileiro pode ser entendido como “um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos”.

Ainda no processo de fortalecimento e organização dos movimentos indígenas, como já mencionamos no capítulo anterior, foi importante também o apoio de diferentes aliados como intelectuais comprometidos com a luta desses povos. Cabe destacar também o papel da Igreja Católica renovada que, numa revisão de sua postura histórica frente aos indígenas, se propôs a uma nova relação. Nesse objetivo,

Através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário – CIMI, como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tiveram e ainda têm um papel de assistência às necessidades básicas. Já o CIMI tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas e é um importante aliado dos movimentos indígenas. (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 72).

No bojo das iniciativas do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é que se deu a organização de Assembleias Indígenas, onde distintas lideranças pela primeira vez se conheceram:

Ao se conhecerem, perceberam uns e outros que não eram poucos e que, unidos e articulados, poderiam ganhar mais forças para enfrentar os problemas comuns. Quando descobriram que enfrentavam problemas e tinham potencialidades comuns, passaram a se unir e a se mobilizar para fazer frente a inimigos também comuns e a atuar de forma conjunta e coordenada em busca de seus direitos e interesses. (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 73).

A partir dessas assembleias, as mobilizações e estratégias do emergente movimento indígena brasileiro, embora ainda se conjugassem com entidades de apoio, passaram a compor um jogo de articulações próprias que implicou maior autonomia

desses movimentos. Na discussão de suas formas de ação, temas e prioridades abriram espaços bem diferentes do que aqueles existentes na política indigenista oficial (Cf. OLIVEIRA, 2013).

Ademais, a experiência e o protagonismo adquiridos nessas assembleias foram fundamentais no processo da Constituinte de 1987. Trata-se de um dos momentos mais significativos¹² de atuação dos movimentos indígenas no Brasil. Com o apoio de Universidades, intelectuais, artistas, organizações não governamentais e setores das igrejas evangélicas, católicas, entre outros, lideranças indígenas atuaram decisivamente e indubitavelmente junto aos setores mais altos das decisões políticas nacionais. Suas iniciativas ganharam força no Congresso Nacional e repercutiram em uma participação mais ativa na política nacional. Com especial intervenção no âmbito legislativo, membros de diferentes grupos étnicos indígenas, além das demandas em relação ao território,

Passaram a reivindicar do governo brasileiro, política pública de valorização das suas histórias, memórias e práticas culturais (...). Povos que gritavam aos quatro cantos da nação brasileira de que estavam presentes e tinham “futuro”, e que aspiravam novas pesquisas que ressignificassem o passado, especialmente os primeiros contatos com os conquistadores europeus. (APOLINÁRIO, 2011, p. 3).

A partir desse momento, as pautas fundamentais não apenas ganhariam maior visibilidade como também se ampliariam. À luta pelo reconhecimento dos direitos sobre as terras, que tradicionalmente ocupavam, soma-se também a luta pelo direito de terem as suas diferenças e diversidades culturais reconhecidas e respeitadas. Isso passaria necessariamente pela dimensão da educação escolar indígena e não-indígena. Esse aspecto nos interessa, uma vez que permite a percepção de como a educação passaria a ser uma das frentes e bases importantes para ampliar e fortalecer o movimento de lutas por outros direitos históricos. Essa percepção nasce a partir da constatação de que o racismo, o preconceito e a intolerância para com esses povos e seus direitos específicos decorriam do desconhecimento acerca de suas histórias e culturas. Combater e superar práticas discriminatórias passaria, pois, por um princípio educativo, isto é, pela

¹² Em sua tese de doutoramento, Bicalho analisa a formação, estruturação, atuação e organização do Movimento Indígena no Brasil sob o viés do protagonismo indígena. Nesse processo, segundo a pesquisadora, cinco eventos são considerados marcantes, a saber: Assembleias Indígenas; Decreto de Emancipação de 1978; Assembleia Nacional Constituinte de 1987/Constituição de 1988; Comemorações dos 500 anos do Brasil; e Abril Indígena/Acampamento Terra Livre (BICALHO, 2011).

disseminação de informações adequadas e coerentes acerca desses povos por meio da educação.

Conforme Daniel Munduruku, há um princípio educativo que está no cerne do movimento indígena brasileiro, desde o seu desenvolvimento. Nas palavras do autor,

O Movimento Indígena brasileiro teve e tem um caráter educativo (...) ou seja, ele é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo, também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas. (MUNDURUKU, 2012, p. 12).

Podemos inferir que esse princípio educativo, ainda na esfera de autoformação, traz à tona a percepção de que o desconhecimento a respeito das especificidades e culturas indígenas se relaciona com a geração e manutenção de atitudes preconceituosas e discriminatórias vigentes nos saberes escolares. Nesse sentido, Munduruku aponta para a necessidade de um diálogo em que todas as partes, indígenas e não-indígenas, construam um novo olhar acrescido de dignidade, aceitação e valorização dos povos indígenas. Na intermediação de autoformação e formação do outro,

É possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outros), mas também a aprovação de leis que entendam que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional. Nessa direção está tanto o artigo 231 da Constituição Federal (...) quanto a recentemente aprovada lei n. 11.645/08. (MUNDURUKU, 2012, p. 223-224).

Assim, o princípio educativo dos movimentos indígenas se projeta nas suas primeiras conquistas e se relaciona, em última instância, com a Lei 11.645/08, cujos objetivos e propósitos convergem com a exigência de

Criar um ambiente e hábito cultural e cognitivo de reconhecimento e conhecimento de suas existências, enquanto povos étnica e culturalmente distintos. O primeiro desafio, portanto, é fazer com que esses povos sejam reconhecidos e conhecidos como tais, para depois serem respeitados nos seus direitos específicos e diferenciados. Dada a sua rica diversidade étnica e cultural, devem ser tratados adequadamente como relevantes para a humanidade e para a sociedade brasileira, por suas importantes contribuições históricas no

passado, no presente e no futuro da sociedade e do Estado brasileiro. (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 12-13).

Essa relação entre as conquistas dos movimentos indígenas e a Lei 11.645/08 também aparece na pesquisa de Giovana de Cássia Ramos Fanelli. Ao historicizar o processo de conquista e elaboração dessa Lei a pesquisadora menciona que,

Foi identificada a existência de um grande consenso de que a lei era tributária das reivindicações do Movimento Indígena, sobretudo dos professores indígenas. No processo de requerer uma escola não colonizadora, os professores indígenas também passam a refletir sobre o modo como os povos originários eram retratados pela escola da sociedade envolvente. (FANELLI, 2018, p. 15).

Assim como Daniel Munduruku, a pesquisadora ressalta a atuação dos movimentos indígenas e, sobretudo, a participação dos professores indígenas na defesa de uma educação para não-indígenas que promovesse a valorização dos saberes e práticas indígenas. Trata-se de uma exigência que surge também no bojo das reivindicações por uma escola diferenciada para indígenas, uma escola que permitisse a “a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem, produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo” (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 59-60). Isto é, uma escola não-assimilacionista, oposta ao modelo imposto desde o princípio da colonização sob a perspectiva de “civilizar”, “catequizar”, controlar e transformar os indígenas.

A busca por essa educação diferenciada, especialmente intercultural, bilíngue ou multilíngue, trouxe também a reflexão sobre “a necessidade de que deveria haver uma nova forma de relacionamento entre a sociedade envolvente e os povos originários” (FANELLI, 2018, p. 36). Trata-se de uma demanda que, em longo prazo, desdobrar-se-ia na implementação da Lei 11.645/08. Recuperando a trajetória desse processo, a pesquisadora explica que,

As entidades de apoio ao Movimento Indígena, atentas a essas reivindicações, passaram a refletir sobre alternativas a uma escola não colonizadora. Entre o final de 1970 e durante a década de 1980, uma série de reuniões e encontros promovidos por CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), OPAN (Operação Anchieta) são realizados com o objetivo de discutir experiências alternativas ao modelo assimilador. Às vésperas da Assembleia Nacional Constituinte e após o Encontro Nacional de

Educação Indígena no Rio de Janeiro, ocorrido em 1987, que reuniu diversas entidades, organizações, como UNI (União das Nações Indígenas), CPI/SP (Comissão Pró-Índio/ São Paulo), CIMI, OPAN, CTI, representantes do Ministério da Educação, e secretarias estaduais e municipais de educação e cultura, tem-se a criação do Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Coordenada (BONDE). Incorporando reivindicações de professores indígenas, este atuaria de modo a levar propostas de educação indígena tanto para a Assembleia Nacional Constituinte, quanto para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (FANELLI, 2018, p.38-39).

Tais instituições foram fundamentais para os desdobramentos que vieram a seguir no cenário político e educacional. Em colaboração com os esforços dos povos indígenas, várias agências, como centros de estudos,¹³ organizações não-governamentais, nacionais e internacionais, passaram a delinear um programa de reivindicações para que os direitos dos povos originários não continuassem sendo oficialmente negligenciados e nem suas histórias e culturas apagadas, marginalizadas e estereotipadas por um viés curricular que privilegiava uma história colonialista, eurocêntrica e altamente excludente.

Como resultado da incisiva atuação dos movimentos indígenas na Constituinte, já em 1988, a Constituição Federal, assegurou um capítulo específico, “Dos Índios”, em que consagra no artigo 231 o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 132). Já o artigo 232, prevê a garantia de que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo a uma educação diferenciada” (BRASIL, 1988, p. 132). A respeito desses artigos da Constituição, Daniel Munduruku comenta que,

No capítulo dedicado aos povos indígenas, é possível identificar a nova orientação que daria base a uma política indigenista não mais baseada em visões europeias, mas defensoras do multiculturalismo e do pluralismo jurídico, ao reconhecer a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como direitos subjetivos dos povos indígenas.(...) No entanto, talvez o aspecto mais importante da Constituição nesse capítulo seja a promoção do protagonismo dos povos indígenas, quando admite, no artigo 232, legitimidade

¹³ Nesse período, vale destacar a importante contribuição do Grupo de Educação Escolar Indígena MARI, da USP, criado em 1989, composto por estudantes e antropólogos que aderiram à causa indígena nos finais dos anos de 1970.

processual aos índios, bem como as suas comunidades e organizações, na defesa de seus direitos e interesses. (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

Com as conquistas na Constituição de 1988, os povos indígenas saem de uma perspectiva de tutela para uma de autonomia e autodeterminação no palco da reivindicação dos seus direitos de maneira legalmente constituída. Ou seja, é a primeira vez, então, que poderão reivindicar seus direitos e identidades diversas com amparo na legislação brasileira. Além disso, outros importantes direitos foram garantidos em diversas leis dispersas ao longo da Constituição Federal, a exemplo do artigo 215 e 242 que asseguram “reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

No pós-Constituição, esses direitos iriam reverberar na abertura de novos caminhos rumo ao reconhecimento da diversidade étnico-racial constitutiva da nação, em especial no campo educacional. Nesse sentido, nos anos 90, como bem observaram Marta Abreu e Hebe Mattos,

As noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História. (MATTOS, 2008, p. 5).

Na composição desse quadro, como enfatizam as historiadoras, foi fundamental o novo lugar político e social conquistado pelos movimentos sociais no processo político brasileiro. Atendendo a demandas anti-racistas do movimento negro e indígena, o recém-fundado Ministério da Educação, em 1991, vai reconhecer a necessidade do desenvolvimento de leis e diretrizes com o objetivo de desconstruir preconceitos e discriminações a que historicamente foram submetidos negros e indígenas na sociedade brasileira. Assim, em consonância com os mencionados artigos 215 e 242 da Constituição, mecanismos legais de regulamentação da educação nacional, passaram então a pontuar a relevância de se considerar no âmbito dos currículos das escolas regulares as contribuições das diferentes culturas e etnias.

No tocante à inclusão das histórias e culturas indígenas, devemos ressaltar aqui o já mencionado papel dos professores indígenas que atualmente formam “um segmento estratégico do Movimento Indígena” (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 157). Ainda no

contexto da escrita da nova Constituição, ao se reunirem para discutir um projeto de educação diferenciada, professores indígenas de várias etnias reivindicaram também a educação dos não-indígenas sob as perspectivas de respeito e valorização de suas histórias e culturas. A relevância e o impacto que essas reuniões tiveram em longo prazo na proposição do ensino de histórias e culturas indígenas como dispositivo legal, sobretudo na conquista da Lei 11645/08 é reconhecido por muitos autores e autoras. Além dos autores supracitados, Luíz Donisete Benzi Grupioni, em sua análise sobre a representação dos indígenas brasileiros em livros didáticos dos anos 90, ao mencionar a permanência de uma imagem genérica e estereotipada dos indígenas, ressalta a atuação dos professores indígenas na problematização dessa imagem. Também põe em evidência que “os próprios índios têm se dado conta dessa situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente, com os quais estão em contato” (GRUPIONI, 1995, p. 483). Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi também destacam essa atuação quando dizem que,

A necessidade de rever a forma como a temática indígena é tratada na escola é uma preocupação de variados setores responsáveis pelas políticas públicas, de educadores e de intelectuais indígenas e não indígenas. Na Convenção 169/1989 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), lideranças indígenas afirmaram: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional... com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Diz ainda esse documento que muitos esforços deverão ser feitos, para que “livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais”. (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Em suas análises, autores/as como Grupioni, Bittencourt e Bergamaschi reportam a reivindicações sistematizadas, entre outros eventos, nos encontros e reuniões dos professores indígenas. Muitas dessas reivindicações foram reunidas em 1992 no documento intitulado “Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas”, cuja publicação é do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Esse documento permite constatar que já no I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, realizado entre os dias 7 e 11 de maio de 1989, já se encontrava a reivindicação de que: “A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas

suas relações com os povos indígenas” (CIMI, 1992, p. 32). Também no I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, entre os dias 4 e 8 de novembro de 1990, o documento encaminhado aos senadores da época possuía oito reivindicações, sendo a última: “Queremos a colaboração dos senhores senadores para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992, p. 33). No IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado entre os dias 12 e 16 de julho de 1991, elaborou-se a chamada Declaração de Princípios, em que se encontra, entre outros 14 princípios, o de que: “Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, 1992, p. 35).

A análise desses documentos deixa evidente o papel reivindicativo e o agenciamento dos professores indígenas que, ao propor a inserção da história e cultura dos povos indígenas no âmbito educacional, estavam lançando as primeiras bases para a promulgação das leis da educação que seriam influenciadas por essas demandas.

Em consonância com as perspectivas de Grupioni, Bittencourt e Bergamaschi, Fanelli analisa as pautas de seis reuniões de professores indígenas, entre os anos de 1988 e 1991. Com base nelas, a pesquisadora argumenta que o movimento dos professores indígenas foi mais além das reivindicações pela educação escolar indígena autônoma, pois,

Suas experiências de preconceitos, desrespeito e desconhecimento vivenciados nas relações com a sociedade envolvente; assim como a crítica aos livros didáticos de História tanto sobre o que contavam como o que silenciavam sobre os povos indígenas, se constituíram em elementos que deram início a uma reivindicação por políticas públicas de educação, para que a sociedade envolvente fosse educada para conhecer e reconhecer a história e a rica diversidade dos povos originários. (FANELLI, 2018, p. 50).

O impacto dessa crescente problematização política e pedagógica dos movimentos indígenas, e em especial dos professores indígenas, articulado ao apoio de estudiosos antirracistas não indígenas, pôde ser sentido em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabeleceu que...

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, p. 16).

Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, trouxeram a Pluralidade Cultural como tema transversal que deveria perpassar todas as áreas do ensino. Assim, estabeleceu-se que,

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. (...) O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1996, p. 117).

Mais especificamente, os PCNs da área curricular de História para o ciclo I (atual Fundamental Anos Iniciais), colocava que o estudo acerca dos povos indígenas,

É relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. (BRASIL, 1997, p. 41).

Ao criticar a visão eurocêntrica, e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos, os PCNs salientavam como o discurso da “democracia racial”, expresso em programas e livros didáticos, legitimou um ensino de História que tratava os africanos como sujeitos pacíficos diante da escravidão, e

Estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferença entre as culturas desses povos, mencionando a escravidão apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. (BRASIL, 1998, p. 22).

Tais documentos, elaborados em um contexto de reivindicações, ganhou novo fôlego com a democratização do ensino básico após a Ditadura Civil-Miliar. Eles trazem as marcas da crescente pressão dos movimentos sociais – negros, indígenas e antirracistas – em defesa de uma educação que contemple a diversidade étnico-cultural nos espaços, práticas e saberes escolares. Contudo, entre leituras e interpretações possíveis acerca dos sentidos dessas propostas curriculares, cunhadas no final dos anos 1990, estudiosos/as (GUSMÃO, 2003; VALENTE, 2003) apontam criticamente que, apesar de abrirem espaço para a pluralidade étnico-cultural nos curriculares escolares, esses mecanismos legais limitaram-se a celebrá-la. Ao tomar os diferentes grupos étnico-raciais, ainda sob um ponto de vista homogêneo, empreendem uma defesa vaga e superficial do reconhecimento e da convivência pacífica e respeitosa. Contudo, sem problematizar o contexto de desigualdades étnico-raciais que ainda persistem em nosso país.

Não por acaso, os movimentos sociais continuaram insistindo na necessidade de políticas e diretrizes curriculares mais explícitas no combate à propagação de saberes e práticas pedagógicas racistas e de discriminação étnico-racial. Nesse contexto, destaca-se a persistente luta dos movimentos negros que reivindicavam uma lei específica para que a história e cultura afro-brasileira e africana fossem ensinadas nas escolas. Sales Augusto dos Santos, ao recuperar aspectos históricos que desembocaram na promulgação da Lei 10.639/03, ressalta que,

Ao perceber a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações (...) , o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (SANTOS, 2005, p. 23).

O crescimento dos movimentos sociais na década de 1970 refletirá na década seguinte no processo de redemocratização e desenvolvimento da Constituição Federal. Nesse aspecto, com foco no espaço escolar, na esfera da ação educativa, várias propostas foram apresentadas pelo movimento negro à Assembleia Nacional

Constituinte de 1987. Destaca-se a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” que, na sessão sobre educação, apresentou entre outros aspectos a reivindicação que ,

1- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; 5- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”. (CONVENÇÃO, 1986, p.4).

Os trechos desse documento ressaltam mais uma vez o caráter histórico das reivindicações por uma educação antirracista. Também demonstram que a preocupação dos membros da Convenção não era restrita, pois abrangia o respeito e garantia da dignidade humana para diferentes grupos, exigindo a supressão de reproduções racistas e preconceituosas em livros, jornais e periódicos. Ao analisar esses mesmos pontos da Convenção, Sales Augusto dos Santos informa que alguns foram atendidos na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo,

A revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas. (SANTOS, 2005, p. 25).

A partir daí, muitos governos estaduais e municipais, atendendo a demandas antirracistas do movimento negro, vão reconhecer a necessidade do desenvolvimento de leis e diretrizes que corroborem com a desconstrução de preconceitos e discriminações raciais¹⁴. A partir da conquista dessas leis municipais e estaduais, que foram surgindo

¹⁴ Como sinaliza Edmilson Siqueira de Sá , alguns municípios vão vetar o uso de livros didáticos que transmitam mensagens de preconceito e discriminação racial (SÁ, 2012, p. 96). Alguns desses municípios foram Salvador, Belo Horizonte, Teresina e Rio de Janeiro. Além disso, como resultado da incisiva luta e participação do movimento negro nos estados, algumas leis estaduais e municipais específicas vão estabelecer, já no final da década de 1980, o ensino da história dos negros no Brasil por meio de disciplinas. A *Constituição do Estado da Bahia de 5 de outubro de 1989* já vem sinalizando a necessidade da temática afro-brasileira nas instituições de ensino : “Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia , história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro -brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira” (Constituição do Estado da Bahia

em todo o Brasil, se aproximava cada vez mais a concretização de uma legislação que estabelecesse a valorização das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras em âmbito do currículo nacional. Foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que a questão da diversidade cultural e a educação para as relações étnico-raciais tornou-se agenda política. Assim, sancionou-se a Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, por meio do PL nº 259/99, de coautoria dos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi.

Segundo Manoel Vitorino da Conceição, anteriormente à sanção da Lei 10.639/03, entre os anos de 1988 e 1999, foram apresentadas ao Congresso Nacional outros cinco projetos com o mesmo objetivo. Todos de autoria dos parlamentares ligados ao movimento negro, como Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva e Ben-Hur Ferreira, o último em conjunto com Esther Grossi (2011, p. 16). Baseado e inspirado nesses projetos, e como fruto de longa luta dos movimentos negros, a Lei 10.639/3 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 acrescentando os artigos 26-A e 79-B. Esses artigos, respectivamente, instituem a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. O Artigo 26-A estabeleceu assim os seguintes conteúdos programáticos:

Art. 26-§1º O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

A inserção desses conteúdos remete à necessidade de visibilizar conhecimentos e narrativas históricas que permitam a valorização e o respeito às culturas e histórias

apud SANTOS, 2005, p. 26-27). Esforços semelhantes vão ser reproduzidos em Belo Horizonte, com a *Lei Orgânica do Município* estabelecida em 21 de março de 1990, Porto Alegre, por meio da *Lei 6.889*, de 5 de setembro de 1991, Belém, através da *Lei na 7.685*, de 17 de janeiro de 1994, Aracaju com a *Lei 2.221*, de 30 de novembro de 1994 e a *Lei 2.251*, de 31 de março de 1995, São Paulo, sanciona em 4 de janeiro de 1996 a *Lei 11.973*, e em Teresina por meio da *Lei 2.639* de 16 de março de 1998. Também na capital federal, Brasília, “em 13 de setembro de 1996, o então governador Cristovam Buarque sancionou a Lei na 1.187 que dispõe sobre a introdução do ‘estudo da raça negra’ como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal” (SANTOS, 2005, p. 31).

africanas e afro-brasileiras, de forma a contribuir na superação de estereótipos e preconceitos que conformam o racismo no Brasil.

Posteriormente, seguindo os caminhos abertos pela Lei 10.639/03 foi promulgada, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645, que alterava a LDBEN/96, modificada pela 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também das histórias e culturas indígenas nos currículos escolares, ficando assim o texto da Lei:

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

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

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Como destaca Beatriz Carreta Corrêa da Silva, a Lei 11.645/08, “nasceu no bojo de uma política pública de ação afirmativa direcionada, principalmente e em primeira instância, à população negra brasileira” (2012a, s/p.). Consideramos a problematização da invisibilidade da história e da cultura indígena e as críticas à sua emergência tardia no campo das políticas públicas afirmativas bastante pertinentes. Da nossa perspectiva, ambas as Leis são conquistas que fundamentam propostas curriculares voltadas para o combate à discriminação e ao racismo por meio da problematização de narrativas didáticas escolares e historiográficas. Estas forjaram imagens, representações e sentidos a respeito das populações africanas, afrodescendentes e indígenas numa ótica racista e eurocêntrica. Contudo, concordamos que é importante ressaltar que as trajetórias e demandas de lutas dos movimentos negros e indígenas comportam importantes especificidades. Estas não podem ser desconsideradas sob pena de não entendermos o próprio processo de promulgação e implementação dessas leis.

Na promulgação e regulamentação da Lei 10.639/03, a atuação de parlamentares ligados ao Movimento Negro foi decisiva. Já na proposição e discussão do Projeto de

Lei 433/03, que desembocaria na Lei 11.645/08, segundo Fanelli, “não houve em nenhum momento a participação de qualquer movimento social ligado às questões indígenas” (2018, p. 92). Esse projeto havia sido proposto no Congresso Nacional pela ex-deputada Mariângela Duarte, em 19 de março de 2003, pouco mais de dois meses após a sanção da 10.639/03, com a motivação de “corrigir uma lacuna da lei 10.639/03” (FANELLI, 2018, p. 92). Nesse sentido é que, a exemplo de Silva (2012a), Fanelli destaca que “o ambiente institucional criado no período de 2003 a 2010, junto à aprovação da Lei 10.639/03, fruto de grande mobilização do Movimento Negro, abriu o precedente para a apresentação do Projeto de Lei 433/03” (FANELLI, 2018, p. 101).

Por estar inserida nesse contexto de efetivação de políticas públicas afirmativas, não é incomum o entendimento de que a Lei nº 11.645/2008 não foi resultado da participação direta do movimento indígena. A esse respeito Clóvis Antônio Brighenti chega a pontuar que,

Efetivamente, a Lei nº 11.645/2008 não é uma demanda do movimento indígena, mas fundamentalmente de pensadores brasileiros que percebem a necessidade de refletir a educação escolar como processo de interculturalidade crítica, que perceberam que os povos indígenas no Brasil somente conseguirão conquistar e manter seus espaços e seus direitos se a sociedade como um todo os considerar sujeitos portadores desses direitos; e, ao perceber que o processo de educação escolar tem muito a ganhar se considerar os conhecimentos dos povos indígenas. (BRIGHENTI, 2016, p. 237).

Assim, apesar de reconhecer que, “em última instância, foi a ação do movimento indígena que despertou e motivou esse setor da sociedade brasileira a propor mudanças na legislação” (BRIGHENTI, 2016, p. 237), a compreensão desse autor reforça a ideia de que a 11.645/08 é um desdobramento do expediente da Lei 10.639/03.

Ao partir de outra chave de leitura, nossa perspectiva é a de que a aprovação da Lei 11.645/08 foi também resultado de “pressões indiretas” dos próprios indígenas e que, assim, deve ser entendida também como fruto da deliberada ação política dos movimentos indígenas. A conquista da Lei 11.645/08 não foi tarefa fácil e vem como resultado de um longo processo histórico de lutas e reivindicações dos povos indígenas sobre os currículos escolares. Somadas às lutas do movimento negro, as reivindicações dos indígenas ganham mais força com os caminhos abertos pela Lei 10.636/03. Desde

as últimas décadas do século XX, os indígenas vinham atuando decisivamente e indubitavelmente junto aos espaços de tomada de decisões políticas nacionais.

Não podemos perder de vista a dimensão do protagonismo indígena, nas lutas travadas em torno dos seus direitos no campo da educação escolar. Muitos pesquisadores e pesquisadoras reforçam que a conquista da Lei 11.645/08 reporta às intenções dos movimentos sociais e às reivindicações dos/as próprios/as professores/as indígenas, como já sinalizamos. Assim, a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no ensino de História “é decorrente da luta dos povos indígenas e seus movimentos pelo reconhecimento de suas histórias e culturas e de sua participação na formação étnica brasileira (SILVA, 2013 p. 6).

Nesse sentido, os historiadores indígenas como Casé Angatu argumentam que “os avanços notados na Constituição de 1988 e na Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro” (CASÉ ANGATU, 2015, p. 186). Nessa perspectiva, Edson Machado de Brito (do povo Kaipó) afirma também que a Lei 11.645/08 é resultado das experiências do Movimento Indígena. Em suas palavras,

A lei 11.645/08 representa a força da resistência indígena e o esforço de setores democráticos da sociedade brasileira em favor do reconhecimento do direito dos povos indígenas enquanto povos diferenciados, que participam da comunidade nacional, mas que mantêm estreitos laços históricos com os povos que ocupavam as terras atualmente denominadas de Brasil, antes da chegada dos colonizadores portugueses. Aceitar essa situação histórica é respeitar a diversidade cultural expressa por mais de 180 línguas indígenas faladas atualmente no território brasileiro, por exemplo. (BRITO, 2009, p. 67).

Tais pesquisadores põem em evidência o papel dos diferentes povos indígenas na criação da Lei 11.645/08. Como pesquisadores indígenas, estão engajados na luta e também nos espaços de saberes para a construção de uma educação que dê lugar ao papel fundamental das sociedades indígenas na história da formação do Brasil. Sobre isso, Casé Angatu e Brito trazem a perspectiva dos próprios movimentos indígenas e, sobretudo, das experiências históricas vivenciadas por eles e pelos grupos étnicos a que pertencem. Trazer à memória essa atuação é importante para que não se perca de vista que a nova legislação remete a uma longa e intensa trajetória de debates, lutas e negociações contra a produção e reprodução da discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro.

Embora se leve em conta as críticas feitas ao caráter de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, num momento de luta pela flexibilização curricular e afirmação da autonomia docente, a Lei 11.645/08 tem forte significação e relevância política e social. Colabora com esse ponto de vista Bittencourt e Bergamaschi, quando dizem que,

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares. (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Nessa perspectiva, Gersem Baniwa afirma também que,

A Lei, embora de forma lenta, parcial e limitada, vem cumprindo o seu papel na medida em que está contribuindo para uma mudança histórica na relação do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas (...) baseada, fundamentalmente, em imaginários negativamente estereotipados ou de uma invisibilização, desprezo, indiferença e preconceito gerados pelo desconhecimento ou falsos conhecimentos sobre essas sociedades. (BANIWA-LUCIANO, 2016, p. 12).

Assim, para além da inclusão nos currículos escolares de conteúdos interditados há quase dois séculos, a Lei 11645/08 abre espaço para novas perspectivas e abordagens no ensino de História. Sempre norteadas pelo questionamento e rompimento com uma visão eurocêntrica “responsável por compor memórias e, mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (BITTENCOURT, 2013, p. 106). Assim, a Lei implica demanda de produção de novas narrativas didáticas/históricas articuladas a novos regimes de verdade. Como bem destaca Iara Bonin,

Em uma sociedade em que se disputam sentidos e se produzem contestações, tornar-se sujeito de discursos que articulam os povos indígenas à origem da nação e/ou tornar-se sujeito de discursos de resistência que compõem outras narrativas sobre ser índio no Brasil é efeito de disputas continuamente reinventadas e, por essa razão,

investidas de amplo aparato discursivo e de investimentos de saber e poder. (BONIN, 2007, p. 105).

A autora reforça, assim, o entendimento de que a Lei 11.645/08 configura-se como dispositivo legal que agencia, por meio de novos programas e propostas curriculares, uma história voltada não mais para um modelo de homogeneidade e negação das diferenças étnico-raciais, mas para sua afirmação. Isso incide na valorização das trajetórias históricas e culturais dos indígenas e negros/as nas narrativas da nação, como ferramentas na luta contra a discriminação racial no Brasil.

Destarte, há de se salientar a importância do caráter normativo do currículo e seus significados simbólicos e práticos em que, respectivamente, “determinadas intenções educativas são publicamente comunicadas e legitimadas (...) e se traduzem em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira” (GOODSON, 1997, p. 20). Nesse sentido, como bem argumenta Gersem Baniwa,

A Lei estimula estudos, pesquisas e produções literárias a respeito das histórias e culturas indígenas (...), e isso permite trazer à visibilidade da sociedade como um todo as incalculáveis e vitais contribuições desses povos na formação e manutenção do Estado e da sociedade brasileira. (BANIWA-LUCIANO, 2016, p. 14).

Como vimos, essa importante visibilidade, que se relaciona com o caráter simbólico e prático do currículo escrito, é reconhecido por professores indígenas. Ao reivindicar uma educação para não-indígenas, voltada para a ressignificação de narrativas historiográficas e didáticas estereotipadas, esses professores o fazem no sentido de promover mudanças sociais mais amplas voltadas para o reconhecimento e fortalecimento dos direitos indígenas. Mais uma vez a fala de Gersem Baniwa é elucidativa:

A Lei 11.645 fortalece as políticas públicas voltadas para os povos indígenas já existentes e, em médio e longo prazo, pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas. O desconhecimento ou o falso conhecimento, assim como a indiferença com relação a esses segmentos sociais e étnicos vigentes na sociedade brasileira, sempre foram as principais causas da ausência de políticas públicas coerentes e adequadas a eles. Cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados acerca das realidades e demandas dos referidos segmentos sociais terão mais sensibilidade e compromisso com os seus direitos e mais qualificados para pensar,

criar e implementar políticas públicas para eles. (BANIWA-LUCIANO, 2016, p. 18).

Assim, ressaltamos que as modificações curriculares tem relação importante com o “tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implicam, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade” (RIBEIRO, 2004, p. 3). Nesse sentido, as modificações iniciadas no campo legislativo personificadas na Lei 11. 645/08 refletem os anseios e lutas por uma sociedade inclusiva e plural na qual haja espaço para indígenas e negros/as, bem como a valorização e respeito de suas respectivas histórias, memórias, direitos e reivindicações.

2.2 Livros didáticos e formação de professores/as: problemas e desafios recentes

Chama nossa atenção o modo como a Lei 11.645/08 envolve os livros didáticos, a formação inicial de professores/as e as práticas/saberes docentes no cotidiano escolar. A historicização que apresentamos no capítulo anterior permite perceber como os manuais didáticos veicularam discursos capazes de contribuir na construção de representações e imaginários racistas e estereotipados sobre os povos indígenas na História do Brasil. Dada a sua importância nos processos de ensino-aprendizagem da História, esses manuais fundamentaram também saberes e práticas docentes que marginalizaram esses povos na história, invisibilizando-os enquanto sujeitos históricos.

Apesar das possibilidades abertas pela Lei 11.645/08, alguns estudos ainda têm revelado as dificuldades dos/as professores/as na sua implementação efetiva em sala de aula, sobretudo, no que se refere à abordagem didática das histórias e das culturas indígenas. E também pela carência de materiais didáticos e pela falta de formação docente (inicial e continuada). Transcorrida mais de uma década da promulgação dessa Lei, ainda se multiplicam estudos nos campos da educação, da história e do ensino de história que apontam para as dificuldades docentes de incorporação, aos conteúdos escolares, das novas discussões e proposições acadêmicas acerca das trajetórias e experiências históricas dos povos indígenas. Boa parte dos estudos, que evidencia tais problemas nas formas de inclusão das histórias indígenas nas escolas, concentra-se especialmente na análise dos livros didáticos, focalizando principalmente as

representações dos indígenas na História. Isso, para compreender os motivos das dificuldades para a implementação da Lei 11.645/08 no ensino de História.

Nesse sentido, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho notaram uma inflexão decisiva na produção didática editada a partir da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Tais autores destacam que “a literatura didática ensaia, hoje, por razões diversas, a incorporação de uma nova matriz de pensamento – em lugar da mestiçagem que nos iguala, emerge a diversidade que nos une” (COELHO; COELHO, 2015, p. 7). Nesse ínterim, argumentam que a valorização de categorias como Diversidade e Diferença vem permitido a incorporação, pela literatura didática, das críticas ao “mito da democracia racial”, de forma que “nota-se um aprofundamento nas abordagens, visível tanto em um maior detalhamento nas narrativas quanto no abandono de uma perspectiva maniqueísta (...)” (COELHO; COELHO, 2015, p. 15).

Contudo, embora venha se dando um redimensionamento do lugar dos povos indígenas, na composição dos conteúdos dos livros didáticos, esses ainda são representados de modo homogêneo e de atuação restrita apenas ao período da História colonial do Brasil (CHAGAS; NASCIMENTO, 2014, p. 157). Além disso, tem-se a permanência de representações que os associam a animais, selvagens, exóticos, desajeitados ao trabalho, passivos, dentre outros estereótipos (CHAGAS; NASCIMENTO, 2014, p. 166).

Alguns estudos apontam, também, um distanciamento entre as novas referências/interpretações históricas sobre os indígenas produzidas no mundo acadêmico e os saberes ensinados em sala de aula na Educação Básica. Nesse aspecto, Gersem Baniwa aponta que “a principal fragilidade na implementação da Lei 11.645, (...) é a carência de materiais didáticos qualificados para subsidiar o ensino” (2016, p. 18). Nesse sentido, Grupioni (1995, p. 482) já alertava que “apesar da produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas”.

Em relação à literatura científica recente sobre a questão indígena, Giovani José da Silva põe em evidência o esforço empreendido por antropólogos, historiadores e outros pesquisadores. Desde a década de 1990, eles vêm lançando obras de caráter didático com objetivo de “divulgar a um público cada vez maior, informações mais corretas e atualizadas a respeito das sociedades indígenas” (SILVA, 2012b, p. 62). Entre essas, destacamos o livro “A temática indígena na Escola: novos subsídios para

professores de 1º e 2º Graus”, de 1995, por ter sido publicada e amplamente distribuída pelo MEC para as escolas públicas¹⁵ (SILVA; SOUZA, 2016, p. 260). Organizado pela antropóloga Aracy Lopes da Silva e o antropólogo Luiz Donizete Grupioni, esse livro (coletânea) reúne a contribuição de vinte e dois pesquisadores visando oferecer, principalmente aos professores da Educação Básica, um panorama denso a respeito dos mais de duzentos povos que ocupam o Brasil. Também é preocupação da obra sugerir indicações de leituras e de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no tratamento qualificado da temática indígena em sala de aula. Contudo, como conclui o pesquisador, “pode-se dizer que tais questões ainda se encontram distantes das escolas, em todos os quadrantes no Brasil” (SILVA, 2012b, p. 63).

Edson Silva e Neimar Machado de Souza também analisam criticamente uma série de livros publicada em sua maioria após 2008¹⁶, que traz subsídios para a formação de professores e orienta novas práticas de ensino para o tratamento da temática indígena em sala de aula. Com base na análise de tais livros, esses pesquisadores constataram

(...) a publicação de textos com importantes e qualificadas reflexões para o ensino da temática indígena, atendendo às exigências da Lei nº 11.645/2008 e contribuindo para a superação de discursos e imagens distorcidas sobre os povos indígenas. Todavia, são iniciativas ainda muito tímidas se comparadas à produção correspondente a temática afro-brasileira. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 281).

¹⁵ São citadas, por Giovani José da Silva, as seguintes obras: Índios no Brasil (GRUPIONI, 1994); A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995); Índios do Brasil (MELATTI, 1993); O índio: esse nosso desconhecido (FERNANDES, 1993); História dos índios no Brasil (CARNEIRO DA CUNHA, 1992); Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001); Práticas pedagógicas na escola indígena (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001); Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos (FERREIRA, 2002). Crianças indígenas: ensaios antropológicos (LOPES DA SILVA; MACEDO, 2002); Os índios na história do Brasil (ALMEIDA, 2010) e A temática indígena na escola: subsídios para professores (FUNARI; PIÑÓN, 2011).

¹⁶ O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje (BANIWA, 2006); A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus (SILVA; GRUPIONI, 1995); A presença Indígena na formação do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais (MOTA; ASSIS, 2008); A temática indígena na escola: subsídios para os professores (FUNARI; PINÓN, 2011); Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas (PEREIRA; MONTEIRO, 2013); História indígena na sala de aula, (PAIVA, 2012); Povos indígenas e Educação (BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012); Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e das histórias dos povos indígenas (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014); A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 (SILVA; SILVA, 2014); O livro Ensino (d)e História Indígena (WITTMANN, 2015).

Sendo assim, embora a produção de materiais e saberes, que visem a inserção dos povos indígenas no ensino de História tenha um crescente desenvolvimento, a partir da Lei 11. 645/2008, muito ainda precisa ser feito nesse campo para que mais mudanças mais efetivas e significativas sejam produzidas. Além das “iniciativas tímidas”, os pesquisadores expõem a falta de acesso a essas publicações. Eles denunciam que, embora tenham sido, em sua maioria, custeadas com recursos públicos e destinadas aos docentes e profissionais que atuam na Educação, “são publicações que não circulam, são muito desconhecidas, mesmo quando disponíveis gratuitamente em versão digital” (SILVA; SOUZA, 2016, p. 281). Assim, na perspectiva desses pesquisadores, “a efetivação da Lei nº 11.645/2008 com base nas reflexões contidas nessas publicações exige uma campanha de divulgação junto a docentes, estudantes dos cursos de licenciaturas e de formação de professores” (SILVA; SOUZA, 2016, p. 282).

Nesse sentido, Luiz Fernando de Oliveira e Vera Maria Candaú (2010, p. 33) observam que “o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que ainda não chegaram às salas de aula”. Os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico são pouco divulgados ou didatizados nos ambientes escolares. Já Kelly Ribeiro e Mariana Paladino têm apontado para a forma limitada, superficial e pontual com que as histórias indígenas são abordadas nas escolas. Essas pesquisadoras afirmam que suas

(...) pesquisas, práticas docentes e de extensão, têm apontado que o que se faz hoje na escola ao abordar a temática indígena é praticamente idêntico ao que se ensinava décadas atrás. Percebemos que as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas são não somente muito limitados e restritos às efemérides escolares, mas também reprodutores de ideias ultrapassadas. (RIBEIRO; PALADINO, 2016, p. 899).

Em outra perspectiva, o estudo de Elison Antonio Paim (2016) busca entender como professores/as da Educação Básica de municípios de Santa Catarina trabalham com as temáticas estabelecidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ao analisar trechos de falas de professores/as, obtidos por meio de entrevistas, ressalta a falta de discussão sobre as temáticas durante a graduação, as opiniões docentes sobre a obrigatoriedade das Leis, as dificuldades relacionadas à falta de materiais didáticos e pedagógicos e algumas experiências de trabalho com as temáticas. Ao observar que “os professores narram que abordam a temática numa perspectiva de desconstrução de

determinados estereótipos, que estão presentes nas falas cotidianas dos alunos, dos meios de comunicação, dos pais e das pessoas em geral” (PAIM, 2016, p. 158), o autor destaca que em várias narrações evidencia-se “um arraigamento em relação ao que está instituído e convencionado como conteúdo ensinável de história”. Assim, “denotam o distanciamento das discussões da decolonialidade e, até mesmo, daquilo que é preconizado na legislação (...)” (PAIM, 2016, p. 158). Desse modo, o autor sinaliza para a necessidade de preenchimento de uma lacuna relevante no que diz respeito ao preparo dos docentes para a efetivação da legislação educacional. Também a exiguidade de aproximação entre escola e academia que, ao ser revertida, poderia contribuir para tal efetivação.

A formação de professores também é tida por Gersem Baniwa como um grande desafio ligado à efetividade da Lei 11.645/08, como ressalta em entrevista à Bergamashi. Em suas palavras

O Brasil enfrenta um problema histórico e macroestrutural em termos de formação de professores. Pois, se há uma fraqueza muito grande na política brasileira com relação à educação de modo geral, é a formação de professores. Para que a Lei 11.645 ganhe efetividade esse é o ponto de partida, porque não adianta trabalhar material didático se não trabalhar a formação desses profissionais. (BERGAMASHI, 2012, p.142-143).

Em pesquisa realizada com professores/as de História em escolas públicas do Distrito Federal, Susane Rodrigues de Oliveira (2015a) também observou essa lacuna. Em entrevista sobre saberes e práticas pedagógicas em torno do ensino de História Indígena, “os docentes revelaram que a falta de formação dos professores, a desqualificação dos livros didáticos e a ausência do tema nos currículos e materiais das bibliotecas escolares ainda dificultam a abordagem dessa temática em sala de aula” (OLIVEIRA, 2015a, p. 211).

Outra estudiosa que focou suas pesquisas nos saberes docentes acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08, é a professora Júnia Sales Pereira. A partir de pesquisa nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, ela nos apresenta uma reflexão sobre como a recepção e práticas dessas Leis remetem a desafios de natureza variada. Estes ligados a limites antigos verificados no ensino de história, como a essencialização de conceitos, a idealização e mitificação de personagens, o privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, o ensino

de conteúdos tendo em vista a mobilização de consciências (PEREIRA, 2008, p. 24). Ela também observa que esses desafios estão ligados ao terreno complexo das ações educativas, que não comportam a neutralidade nem a homogeneidade de práticas, pois é um terreno marcado por tensões e disputas simbólicas, onde circulam diferentes concepções e interpretações.

Os relatórios publicados em 2012 pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (SILVA, 2012a; 2013), sobre a formação inicial de professores para o ensino de história indígena, também revelam tais problemas e desafios observados pelos/as pesquisadores/as do ensino de história. A respeito da formação inicial e continuada constatam que “poucas IES (Instituições de Ensino Superior) introduziram adaptações ou modificações em seus currículos em função da promulgação da lei 10.639/03”. Constataram também que um “número ainda menor considerou as exigências da lei que introduz a temática indígena” (SILVA, 2012a, p. 25). Desse modo, enfatizam que a “aceitação da inclusão da história e da cultura indígena nos conteúdos programáticos das licenciaturas em História não foi, contudo, nem pacífica nem automática. E, tem gerado muitas dúvidas e discussões” (SILVA, 2012a, p. 13).

Outro importante relatório sobre o estado da aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, foi apresentado por Edilene Machado Pereira em 2017. A partir do levantamento de dados nos 26 Estados brasileiros, no Distrito Federal e em alguns municípios de cada uma das unidades da Federação, mostra-nos que

A maioria das unidades federativas brasileiras (...) contempla em seus Planos Estaduais de Educação o disposto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e institui ações educacionais, imediatas e/ou de médio prazo, que capacitam os profissionais da educação a trabalhar com as temáticas em questão, incentivam a produção de material didático-pedagógico dotados de perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial e cultural. (PEREIRA, 2017, s/ p.).

Observa-se então como a formação de professores/as e a busca por materiais didáticos estão no cerne da discussão sobre os problemas e desafios em torno da implementação do ensino de história indígena nas escolas. Ao considerar tais relatos, ressaltamos que o reconhecimento dos/as professores/as, enquanto sujeitos de um saber e de um fazer com configurações próprias, pode nos ajudar a compreender melhor como o ensino de história indígena vem sendo concebido e implementado em sala de aula. Os estudos sobre os saberes docentes no ensino de história ainda constituem um espaço de

possibilidades investigativas. Isso porque, de modo geral, os saberes docentes na área de educação ganharam pouca importância e atenção na pesquisa acadêmica; haja vista o predomínio de uma concepção pautada no modelo da racionalidade técnica que concebe o/a professor/a como técnico/a, cuja atividade profissional consistiria apenas na aplicação de teorias e técnicas científicas e na transmissão/reprodução de saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, como já observou Ana Maria Monteiro, pouco se estudou sobre as relações entre os/as professores/as e os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2007, p. 13). As investigações sobre a obrigatoriedade do ensino de história indígena nas escolas e sua relação com os saberes docentes ainda são raras.

Por outro lado, como sugerem alguns estudiosos, entre os quais Nóvoa (1995), Guathier et al (2006), a valorização e legitimação dos saberes e práticas docentes passam pela necessária análise dos mesmos sob um ponto de vista teórico e conceitual, e posterior divulgação e publicização. Assim, reiteramos que a presente tese tem significativa relevância. Isso porque acreditamos que, a compreensão dos processos de elaboração e mobilização de saberes e práticas docentes, voltadas para temática indígena no interior das escolas, pode trazer importantes contribuições para o campo do Ensino de História e dos processos de elaboração e implementação de políticas educacionais e curriculares no Brasil. Ainda que em pequena escala, consideramos que o estudo acerca dos saberes docentes pode nos dar uma visão diferente e particular do processo de construção de práticas educativas que se ligam às demandas dos povos indígenas no campo do ensino de história.

II PARTE

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA
NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC (2011-2013)**

CAPÍTULO 3

A temática indígena no “espaço da Aula” de História

3.1 PCNs e tecnologias digitais: condições de produção dos Planos de Aula

O Portal do Professor foi criado em 2007 e lançado em junho de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI). Foi pensado inicialmente como “um integrador nas ações de formação dos programas: ProinfoIntegrado (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), Mídias na Educação e demais ações de formação do Ministério da Educação e instituições de ensino” (QUARESMA; ABEGG, 2016). Hoje ele pode ser descrito como um Recurso Educacional Aberto (REA) voltado para apoiar processos de formação e práticas pedagógicas articuladas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Conforme Rodriguez, os REAs são definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como

Provisão de recursos educacionais com licença aberta, habilitados por informações e tecnologias de comunicação, para consulta, utilização e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais. (UNESCO, 2014, p. 29).

Já para Andreia dos Santos (2012, p. 83), os REAs “podem ser considerados componentes (ou estratégias/práticas) da educação aberta, que é praticada atualmente dentro de uma perspectiva de compartilhamento de conteúdo digital com licença de uso aberta”. Ainda conforme a pesquisadora, “isso significa que quaisquer outros materiais educacionais disponíveis na Internet gratuitamente, que não tenham uma licença aberta, não são considerados REA” (SANTOS, 2013, p. 17). O uso de licenças abertas permite ao usuário “certas práticas de uso sem o infringimento dos direitos autorais, como a cópia, o compartilhamento, a modificação e a sua distribuição” (SANTOS, 2013, p. 7).

Como um tipo de REA, o Portal do Professor reúne e disponibiliza em uma mesma interface na *web* uma série de *links* que dão acesso a notícias, cursos, vídeos/documentários (com suas respectivas fichas técnicas), portais educacionais, modelos/sugestões de aulas, chats, fóruns, blogs/sites de professores, canais de YouTube, jogos educativos, projetos sociais/educacionais, dicionários, tradutores, enciclopédias, infográficos, *softwares* educacionais, recursos digitais e sites de museus do Brasil e do mundo. Esses e vários outros recursos educacionais voltados para a potencialização do trabalho pedagógico são disponibilizados virtualmente na internet. Desse modo, o Portal se constitui em ferramenta de pesquisa e formação continuada voltada para a melhoria e qualidade do trabalho docente. Ainda de acordo com Andreia dos Santos,

Os recursos foram criados e adaptados por instituições de ensino, fundações, institutos, organizações privadas e públicas de diversos países e foram oferecidos para publicação no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Os recursos são avaliados por universidades brasileiras e catalogados segundo o padrão Dublin Core. Após a sua avaliação e catalogação, os recursos são migrados para o Portal do Professor para que, juntamente com outros recursos de iniciativas como a TV Escola e o Portal Domínio Público, possam ser utilizados por professores para enriquecer as suas aulas. (SANTOS, 2013, p. 59-60).

Todo esse esforço coletivo, envolvendo colaboradores diversos, reforça a importância do Portal do Professor. Pois este é marcado pelo comprometimento com a oferta de recursos didáticos tecnológicos que podem ser acessados, gratuitamente, contribuindo, assim, na elaboração e reelaboração do conhecimento escolar. Dentre seus conteúdos destacam-se os Planos de Aula produzidos e socializados por professores/as da Educação Básica de todo o Brasil, para as mais variadas disciplinas e níveis de ensino.

Na página inicial do Portal do Professor encontra-se, como podemos observar a seguir (IMAGEM 1), um menu (índice) de navegação que direciona para sete áreas na forma de *links* ou páginas que podem ser acionadas: “Espaço da Aula”, “Jornal”, “Multimídia”, “Cursos e Material”, “Colaboração”, “Links” e “Visite Também”. Nessa primeira área denominada “Espaço da Aula” (IMAGEM 1) é que os Planos de Aula são criados e disponibilizados no site do portal. Ela é composta pelas subáreas: “Sugestões de Aulas”, “Criar Aula”, “Minhas Aulas” e “Orientações”.

Imagem 1 – Área Espaço da Aula



Fonte: Portal do Professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>
Acessado em: 13 jul. 2019.

Na primeira subárea “Sugestões de Aulas”, encontramos 15.172 sugestões de Planos de Aula e 840 coleções de aulas disponíveis¹⁷. São Planos de Aula das mais variadas disciplinas escolares da Educação Básica. Esses Planos estão distribuídos nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena). Os mesmos estão disponibilizados nos elementos “Aulas” ou “Coleção de Aulas”. Após optar por um dos elementos, a busca pode ser feita por palavras-chave ou no modo “busca avançada”. Os Planos de Aula disponibilizados podem ser acessados, comentados, classificados e baixados livremente, sem que haja exigência de cadastro ou inscrição no site. Assim, o Portal oportuniza um espaço interativo de troca e discussão de experiências entre professores/as. Esse compartilhamento é fundamental na apropriação e ressignificação de saberes docentes.

Na subárea “Criar Aula”, os /as professores/as, desde que cadastrados e logados no ambiente do Portal, têm a possibilidade de criar Planos de Aulas que podem ser publicados ou reservados para acesso na subcategoria “Minhas Aulas”. que se constitui em um espaço pessoal. Nela os professores/as dispõem de um arquivo individual, particular, para guardar as aulas criadas e publicadas ou acessadas.

¹⁷ Esses números são baseados em pesquisa realizada no mês de julho de 2019, no sistema de busca disponível dentro do Portal do Professor (<www.portaldoprofessor.mec.gov.br>).

Na última subcategoria, intitulada “Orientações” (IMAGEM 2), são exibidos roteiros para elaboração de aulas e para o “passo a passo” do preenchimento de cada campo da ferramenta de criação de aulas¹⁸. Trata-se de condições de produção, publicação e circulação dos Planos de Aula dentro de regras bem claras dentro do Portal. Conforme esses roteiros ou tutoriais, as aulas podem ser criadas individualmente ou em equipes de professores/as, desde que estejam todos cadastrados no site do Portal¹⁹.

Imagem 2 - Página “Orientações” do Portal do Professor



Fonte: Portal do professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/orientacoes.html>. Acessado em: 13 jul. 2019.

Para criar a aula o *site* “disponibiliza uma ferramenta de edição que permite a construção das aulas dentro de um modelo e estrutura previamente definidos” (OLIVEIRA, 2016, p. 435). Ou seja, o/a professor/a ou a equipe de professores/as devem seguir um “passo a passo” para preenchimento, no próprio site, de todos os componentes da aula, os quais são: Autoria (inclui autor, instituição e co-autores); Componente curricular (refere-se ao nível de ensino ou à modalidade, componente curricular e tema da aula); Dados da aula (compostos por: título, o que o aluno poderá aprender com a aula, duração das atividades, conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o alunos e palavra-chave); Estratégias e Recursos (um roteiro do trabalho a ser realizado na aula e os respectivos recursos multimídia ou *links* incluídos na estratégia da aula, como vídeos, áudios, animações, imagens, mapas, experimentos

¹⁸ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/orientacoes.html>. Acessado em: 13 jul, 2019.

¹⁹ Disponível em [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/tut/tutorial como criar uma aula.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/tut/tutorial%20como%20criar%20uma%20aula.pdf). Acessado em: 13 jul, 2019.

práticos, hipertextos etc.); Recursos Complementares (indicação de outras fontes relacionadas com o tema da aula e que não foram utilizadas nas estratégias da aula) e Avaliação²⁰.

Ao concluir a elaboração do Plano de Aula, e para que este seja publicado, os/as professores/as precisam ainda submetê-lo a um comitê editorial do próprio Portal que

Avalia todos os planos enviados, conferindo credibilidade aos planos autorizados para publicação. As aulas não aprovadas pelo comitê são retornadas com orientações ou correções para a sua reelaboração e novo envio. Desse modo, o Portal exerce controle sobre as publicações e participa também no processo de formação de professores/as, instruindo-os, especialmente, no planejamento de aulas que façam uso de tecnologias digitais. (OLIVEIRA, 2016, p. 435).

Esse controle exercido pelo Portal, desde os primeiros passos até a submissão ao comitê editorial, molda a forma e o estilo dos Planos de Aulas e os inscrevem em uma formação discursiva (FOUCAULT, 2004). Ou seja, os Planos de Aula são produzidos conforme certas regras de formação historicamente situadas e institucionalmente autorizadas. No caso em análise, o MEC autoriza o Portal e esse, por sua vez, os Planos de Aula dos/as professores/as. Observamos que esse controle sobre o planejamento das aulas, a partir de certas diretrizes, orientações e avaliações estão em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a defesa do uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) aplicadas à Educação.

Os PCNs foram aprovados em 1996 pelo MEC, como fruto das demandas das últimas décadas do século XX. Nesse contexto se deu “um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil” (FONSECA, 2004, p. 36). Delineava-se um cenário em que sobressaia-se novas formas de produzir e divulgar o conhecimento, intermediadas pelas TDICs. Desse modo, os PCNs de História para os anos finais do Ensino Fundamental destacam então a preocupação de preparar os/as estudantes para o uso de “diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 56).

Ao considerar fundamental que a escola integre a cultura tecnológica aos processos de ensino-aprendizagem, os PCNs explicitam ainda que,

²⁰Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/tut/tutorial_como_criar_uma_aula.pdf. Acessado em: 13 jul, 2019.

Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 139).

Coloca-se então, à escola, a demanda de ensinar habilidades que permitam os/as estudantes se relacionarem com uma diversidade de informações de forma crítica e seletiva e, assim, saber interpretá-las, reinterpretá-las e convertê-las em novos conhecimentos. Trata-se de uma concepção de ensino e aprendizagem associada, por sua vez, às teorias construtivistas que enfatizam a agência e o protagonismo dos/as alunos/as no processo de construção do seu conhecimento. Como explica Martins,

As teorias construtivistas enfatizam a necessidade de ser o aluno o agente principal na construção do seu conhecimento. Partem do princípio de que é necessário estabelecer uma ponte entre os conhecimentos que se têm e os que se adquirem, considerando-se fundamental explorar esses conhecimentos para, com eles, desenvolver novos conceitos. Tais teorias salientam que os esquemas de conhecimento daquilo que se aprende são específicos de cada disciplina, daí a importância dos alunos acederem aos mecanismos de pensamento de cada saber. E, ainda, salientam que o acto de aprender não é um acto passivo, mas uma actividade mental criativa. (MARTINS, 2007, p. 3).

Presentes no cenário educacional brasileiro desde os anos 70 do século XX, a perspectiva pedagógica construtivista enfatiza, entre outros aspectos, a ação dos sujeitos na construção do conhecimento, traçando uma nova configuração para o ensino-aprendizagem que passa a ser visto como um processo em que os agentes envolvidos interagem de forma ativa e autônoma. Essa perspectiva, adotada pelo Portal do Professor na seção “Concepção de Ensino e Aprendizagem”, aparece também nos PCNs, onde argumenta-se que,

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. (...) Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais

potentes instrumentos de ação e interpretação. (...) A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. (BRASIL, 1998, p. 72).

Nesse sentido, os PCNs valorizam a autonomia do/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem. Assim enfatizam que eles/as devem atuar de forma ativa ao interagir com os novos saberes, que são ressignificados a partir das suas próprias vivências, concepções e cultura. É salutar destacar a presença, no tutorial de criação das aulas do Portal, de orientações de cunho pedagógico que dialogam com essa perspectiva construtivista presente nos PCNs. Desse modo, é possível observar no item “Estratégias e Recursos”, da subárea “Orientações”, exposto na imagem abaixo (IMAGEM 3).

Imagem 3 - Página “Como Criar uma Aula” do Portal do Professor

COMO CRIAR UMA AULA PORTAL DO PROFESSOR 11

ESTRATÉGIAS E RECURSOS

- Defina o passo a passo da sua ideia de forma clara e objetiva;
- Inicie o primeiro passo com uma atividade criativa e motivadora;
- Evite propor ao professor a introdução das atividades a partir de questionamentos e perguntas, pois essa não é uma forma inovadora;
- Preocupe-se em envolver os alunos mais como atores e agentes do processo do que como ouvintes;
- No desenvolvimento das atividades, estabeleça sempre uma relação clara entre o conteúdo e o dia a dia do estudante;
- Proponha atividades que possibilitem ao aluno debater, construir, colaborar com os outros alunos, registrar e divulgar os novos conhecimentos.

COMO CRIAR UMA AULA PORTAL DO PROFESSOR 12

Mais importante que o trabalho do professor é a **ATIVIDADE** do aluno. Na sala de aula ou no laboratório quem trabalha é o aluno. O professor apenas orienta a atividade do aluno.

Fonte: Portal do professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/orientacoes.html> Acessado em: 13 jul. 2019.

Nessa tela (IMAGEM 3) evidencia-se as seguintes orientações para a elaboração dos Planos de Aula:

- Defina o passo a passo de sua ideia de forma clara e objetiva.
 - Inicie o primeiro passo com uma atividade criativa e motivadora.
 - Evite propor ao professor a introdução das atividades a partir de questionamentos e perguntas, pois essa não é uma forma inovadora.
 - Preocupe-se em envolver os alunos mais como atores e agentes do processo do que como ouvintes.
 - No desenvolvimento das atividades, estabeleça sempre uma relação clara entre o conteúdo e o dia a dia do estudante.
 - Proponha atividades que possibilitem ao aluno debater, construir, colaborar com os outros alunos, registrar e divulgar os novos conhecimentos.
- Mais importante que o trabalho do professor é a ATIVIDADE do aluno. Na sala de aula ou no laboratório quem trabalha é o aluno. O professor apenas orienta a atividade do aluno (PORTAL DO PROFESSOR: Como Criar uma Aula)²¹.

Em sintonia com as teorias pedagógicas construtivistas adotadas pelos PCNs, essas orientações apontam para o entendimento de que os/as professores/as não são meros transmissores de saberes e conhecimentos. São, também, mediadores/as no processo de construção ensino-aprendizagem em que os/as estudantes são ativos/as e agentes. Nessa concepção de ensino, o diálogo com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação é inerente, uma vez que essas têm grande potencial pedagógico. Podem, até, transformar a aprendizagem num processo dinâmico, interativo e colaborativo. Nele, “a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares” (BRASIL, 1998, p. 72).

Ao ter as TDICs como recursos pedagógicos, cabe aos/as professores/as criarem situações concretas e inovadoras de aprendizagem, em que os/as estudantes sejam responsáveis pela própria construção do conhecimento ao mesmo tempo em que atuam de forma partilhada e colaborativa entre si e entre os/as professores/as. Assim, os estímulos e orientações, quanto ao uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas presentes nos PCNs e validados no Portal do Professor, são também associados à ideia de uma aprendizagem mais significativa em que se ressalta a construção coletiva de materiais, experiências, saberes e reflexões, que além de serem compartilhados entre professor/a e seus alunos/as e entre os próprios alunos/as, podem ser disseminados pela internet. Ao contar com o apoio das TDICs, os/as professores/as devem mediar situações de trocas e de acesso a novas informações, sendo seu papel

²¹ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/orientacoes.html>. Acesso em 13 jul, 2019.

fundamental para, junto com os/as alunos/as, construir, recriar e divulgar novos conhecimentos.

A consideração dessas orientações e concepções de ensino-aprendizagem é imprescindível ao entendimento das condições de produção dos Planos de Aula publicados no Portal do Professor. Tais Planos de Aula estão inseridos numa formação discursiva, que enfatiza o uso da tecnologia e da cultura digital nos processos de ensino-aprendizagem. Isso para se chegar a uma educação de qualidade, sobretudo, na promoção do espírito investigativo, colaborativo e explorador dos/as estudantes no entendimento da realidade. Daí a presença marcante, em todos os Planos de Aula, em maior ou menor grau, de recursos midiáticos como intermediadores nas estratégias de aprendizagem. Nesse caminho, os Planos de Aula propõem atividades em duplas, trios ou em grupos maiores de estudantes, indicando ainda que o conhecimento construído por eles/as seja socializado na turma ou divulgado em canais diversos como as próprias TDICs.

É importante analisar como se dá o uso desses recursos midiáticos bem como o potencial de novas tecnologias digitais no ensino de história indígena. Assim, consideramos também necessário discutir os limites, problemas e possibilidades dos Planos de Aula para o ensino de histórias indígenas, atentando para os saberes, concepções e abordagens em torno de tais recursos.

3.2 Seleção e organização do *corpus* de análise

A seleção do nosso *corpus* de análise foi realizada inicialmente na página “Espaço da Aula” dentro do Portal do Professor. Dessa página, acessamos a seção “Sugestões de Aulas” e na aba “Aulas” conseguimos identificar, por meio do sistema de busca do próprio site, 1.427 sugestões de aulas do componente curricular História para todos os níveis de ensino (sendo 701 para o Ensino Médio, 397 para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e 428 para as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).²². Para melhor delimitar nosso *corpus*, refinamos a busca utilizando as palavras-chave “índios” e “indígenas” para os níveis de Ensino Fundamental (Séries

²² Esses números são baseados em pesquisa realizada no mês de julho de 2019, no sistema de busca disponível dentro do Portal do Professor (<www.portaldoprofessor.mec.gov.br>).

Finais) e Ensino Médio. Foram reportados 11 Planos de Aulas para as Anos Finais, dos quais 7 foram produzidos por professores/as de História (os demais Planos têm autoria de professores/as de outras áreas de formação), mas destes apenas 6 tratam exclusivamente da temática indígena. Para o Ensino Médio foram reportados 18 Planos de Aula, dos quais 12 têm autoria de professores/as de História e apenas 8 deles abordam com exclusividade a temática indígena. A quantidade de Planos reportados sobre a temática, nos dois níveis de ensino, pode ser considerada pequena, principalmente se levarmos em conta o total de Planos de Aula de História disponibilizados no Portal do Professor. Essa quantidade pode ser representativa do lugar que as histórias indígenas ocupavam no âmbito geral dos currículos de História, especialmente nos primeiros cinco anos de implementação da Lei 11.645/08.

A partir dessa pesquisa, selecionamos um total de 15 Planos de Aula para a análise dos saberes docentes acerca do ensino de história indígena. Tais Planos foram publicados no Portal do Professor nos anos de 2011, 2012 e 2013. As tabelas abaixo demonstram, por nível de ensino, os títulos das aulas, seus números de acesso no portal, data de publicação e o tempo de duração das atividades propostas para a sala de aula.

Tabela 1 - Planos de Aula de História que tratam de “índios” e/ou “indígenas” para as séries finais do Ensino Fundamental

Título da Aula	Data de publicação	Número de acesso no Portal do Professor	Duração das atividades
1. A escravidão indígena no Brasil	23/8/2011	9.808 acessos	5 aulas de 50 minutos
2. Conquistadores e conquistados na América portuguesa	12/1/2011	22.036	4 aulas de 50 minutos
3. A questão indígena na colonização portuguesa no Brasil	12/1/2011	36.054	5 aulas de 50 minutos
4. A questão indígena abordada na música brasileira	24/8/2011	1.169	6 aulas de 50 minutos
5. A resistência indígena na história do Brasil	29/8/2011	12.669	6 aulas de 50 minutos

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no Portal do Professor (julho de 2019). Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> Acessado em: 19 jul. 2019. O Plano destacado em cor-de-rosa é analisado no capítulo 4 desta tese.

Tabela 2 - Planos de Aula de História que tratam de “índios” e/ou “indígenas” para as séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Título da Aula	Data de publicação	Número de acesso no Portal do Professor	Duração das atividades
----------------	--------------------	---	------------------------

6. A chegada dos portugueses: a questão do descobrimento do Brasil	31/7/2012	25.392	4 aulas de 50 minutos
7. A conquista da América: os primeiros contatos	29/10/2013	11.206	7 aulas de 50 minutos
8. Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro	20/6/2013	77.278	6 aulas de 50 minutos
9. A liberdade da terra e a paz no campo têm nome: indígenas	22/8/2012	10.505	3 aulas de 50 minutos
10. A questão da antropofagia para os indígenas tupinambás	22/10/2013	4.524	6 aulas de 50 minutos
11. A escravidão indígena no Brasil colonial	21/6/2013	44.779	6 aulas de 50 minutos
12. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira: relacionamento com a terra	19/9/2013	6.551	6 aulas de 50 minutos
13. Indígenas e franceses: o povo tupinambá é dado a conhecer ao mundo ocidental	08/7/2011	4.453	6 aulas de 50 minutos
14. Os índios no Brasil ou do Brasil?	31/7/2012	35.690	3 aulas de 50 minutos
15. Povos indígenas no Brasil no período anterior à colonização portuguesa	20/6/2013	8.097	6 aulas de 50 minutos

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no Portal do Professor (julho de 2019). Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> Acessado em: 19 jul.2019. O Plano destacado em cor-de-rosa é analisado no capítulo 4 desta tese.

O número elevado de acessos *online* a esses Planos sinaliza para o fenômeno da contemporaneidade de compartilhamento das informações em plataformas digitais, bem como para a democratização e alcance da internet aos/às professores/as no Brasil. Isso permite a socialização e a ampliação das possibilidades de produção e circulação dos saberes docentes. No caso do Portal do Professor, o alto número de acesso aos Planos de Aula aponta para o agenciamento dos/as docentes em busca de conteúdos, fontes e métodos que permitam aperfeiçoar suas práticas de ensino por meio de novas ferramentas e tecnologias. Assim, os números de acesso dos Planos de Aula selecionados indicam a repercussão e importância destes como referenciais para práticas pedagógicas de inúmeros/as professores/as. Por outro lado, também revelam a grande demanda por Planos de Aula de história que tratem da temática indígena, devido à implementação da Lei 11.645/08 nas escolas.

O tempo de duração previsto para aplicação dos Planos de Aula é um fator relevante, pois uma crítica ao tratamento da temática indígena no currículo escolar é sua restrição a um ou dois capítulos do livro didático. Ou, ainda, a um único dia específico

do ano, na data comemorativa do “Dia do Índio” (19 de abril)²³. Contudo, o Portal do Professor evidencia que os/as professores/as planejavam não restringir a abordagem da história indígena apenas a essa data comemorativa. Isso porque seus Planos de Aula colocam um espaço de tempo significativo para o estudo da temática indígena em sala de aula. Essa disposição, sem dúvida, é necessária para evitar o risco de fragmentação ou uma abordagem em que as histórias e culturas indígenas sejam tratadas “de forma isolada e desconexa”, o que não contribui para a compreensão dos variados processos históricos, correndo risco de “reforçar preconceitos” (MEDEIROS, 2012, p. 54).

Os 15 Planos de Aula selecionados têm autoria e co-autoria de homens e mulheres. Assim, observamos que a elaboração desses Planos envolveu os saberes de 14 docentes: 5 professores e 9 professoras. A maioria dos/as professores/as participaram também na elaboração de mais de um Plano de Aula, até mesmo atuando na elaboração de Planos para dois níveis de ensino. Além disso, vários Planos de Aula elaborados para o Ensino Médio trazem a indicação de aplicação para outros níveis de ensino, como as últimas séries do nível Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como bem demonstra a Tabela 2.

No subtítulo 3.3 do presente capítulo desta tese, a partir dessa observação das características dos 15 Planos de Aula selecionados no portal, optamos por uma análise conjunta de tais Planos. Isso, sem a separação por níveis de ensino, priorizando a análise e discussão dos saberes docentes em relação aos temas de ensino, eixos temáticos, recortes temporais/espaciais das abordagens e objetivos de aprendizagem priorizados. Já

²³ A efetivação da Lei 11.645/08 enquanto interface de uma política pública antirracista requer que se abra caminhos na cultura escolar para promoção de ações permanentes e integradas, de forma que as Histórias e Culturas Indígenas façam parte das suas preocupações cotidianas. Contudo, consideramos importante sinalizar que, em nossa perspectiva, a crítica ao “Dia do Índio”, ou seja, ao 19 de abril, deve recair sobre a abordagem predominante e não necessariamente ao dia em si, pois sua institucionalização é uma importante conquista que se insere no contexto do I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuaro, México, entre os dias 14 e 24 de abril de 1940. Configura-se, pois, em uma data referência para organização dos povos indígenas em torno da luta por reconhecimento e garantia dos seus direitos. Embora sejamos cômicas dos riscos de um ensino de história centrado em datas comemorativas, celebrativas ou cívicas, sobretudo por sua associação a uma concepção de história marcada pela heroicização de personagens e glorificação de fatos desconexos da compreensão dos processos, considerando a legitimidade do “Dia do Índio”, pensamos que a abordagem escolar referente às comemorações desse dia é que precisa ser ressignificada. Acreditamos que há possibilidades pedagógicas viáveis, - a começar pela historicização da data -, para que não apenas o dia, mas toda a semana que envolva o 19 de abril, seja mais uma oportunidade de visibilizar no espaço e nos saberes escolares vivências que tragam à tona a riqueza e diversidade das culturas e história dos povos originários, bem como as lutas que ainda se fazem necessárias para que garantam seus direitos e suas terras. Assim, o “Dia do Índio” pode se constituir em estratégia pedagógica importante para trazer aos saberes escolares um outro sentido a respeito dos povos indígenas, um sentido que agregue a consideração solidária e a valorização desses povos tão importantes no passado quanto o são agora e para o futuro.

para uma análise mais detalhada de todos os componentes desses Planos de Aula, no capítulo 4 optamos por reduzir um pouco esse *corpus* de análise, privilegiando uma amostra representativa dos saberes docentes expressos apenas nos Planos de Aula com mais de 20 mil acessos no Portal do Professor e que abordam as histórias indígenas no âmbito da América portuguesa. O elevado número de acessos a esses Planos de Aula também revelam as temáticas mais procuradas na abordagem das histórias indígenas em resposta à implementação da Lei 11.645/08 nas escolas.

Além de identificar a autoria, os objetivos e os níveis de ensino, nos concentraremos na descrição e análise do componente “Estratégias e Recursos”, buscando apreender em tais Planos de Aula: as concepções, objetivos e métodos de ensino-aprendizagem das histórias indígenas; os modos e perspectivas de inserção dos indígenas na História; os recursos didáticos privilegiados, suas concepções e formas de abordagem; a maneira como planejam atingir os objetivos de aprendizagem; e os saberes e práticas que referenciam, orientam ou embasam esses Planos de Aula.

3.3 Eixos temáticos e recortes temporais/espaciais

O Portal do Professor, ao seguir as prescrições dos PCNs, direciona e agrupa os Planos de Aula por eixos temáticos. Assim, sobre o Ensino Fundamental os PCNs explicam que

A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo. (...) A apresentação de um amplo leque de conteúdos - nos quais se pode identificar acontecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes - é uma sugestão para o professor fazer escolhas de acordo com o diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas. Aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante; as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria religião, do país e do mundo. (BRASIL, 1998b, p.46- 47).

No mesmo sentido, orientando uma abordagem curricular temática na seleção dos conteúdos para o Ensino Médio, o site se baseia na seguinte prescrição dos PCNs:

Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (BRASIL, 1999, p. 52-53).

Desse modo, os PCNs oportunizavam a programação de conteúdos mais flexíveis para as aulas. Isso possibilitou a importante autonomia dos/das professores/as na escolha dos recortes temáticos e espaciais de temas históricos abordados em suas aulas. Trata-se de importantes prescrições que possibilitam alternativas de rompimento com a tradição conteudista e eurocêntrica de um ensino de História baseado apenas na ideia de sucessão temporal linear dos fatos.

Para o terceiro ciclo (que corresponde aos atuais 6º e 7º anos) do Ensino Fundamental, os PNCs indicavam o eixo temático “História das relações sociais da cultura e do trabalho” que se desdobra em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Para o quarto ciclo (que corresponde aos atuais 8º e 9º anos) era proposto o eixo “História das representações e das relações do poder”, que se desdobra também em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Para o Ensino Médio, os PNCs sugeriam uma lista de eixos, temas e subtemas muito mais abrangentes. Em decorrência disso, destacamos aqui apenas os eixos e (em parêntesis) seus respectivos temas: “Cidadania: diferenças e desigualdades” (O cidadão e o Estado; Cidadania e liberdade; Cidadania e etnia; Mapas, índices, taxas); “Cultura e trabalho” (Tecnologias e Fontes de Energia; Relações de Produção; Transformação do Tempo; Mentalidade: o trabalho no tempo); “Transporte e comunicação no caminho da globalização” (Meios de transporte; O poder da palavra; Novos suportes para a palavra; A era da imagem); “Nações e Nacionalismo” (O conceito de Estado; A formação dos Estados Nacionais; Os discursos nacionalistas). Ao apresentar tais eixos temáticos, na

lista de temas para a elaboração dos Planos de Aula, o Portal do Professor incentivava os/as professores/as a pensarem suas aulas a partir das prescrições curriculares oficiais, voltados para um viés crítico-reflexivo das realidades e processos históricos em suas múltiplas inter-relações.

A proposta de organização do ensino de História, a partir de eixos temáticos, evidencia a influência de novas tendências historiográficas, especialmente da Nova História Cultural. Nos anos 1980 e início dos anos 1990, os currículos oficiais e o ensino de História sofreram fortes influências de debates pedagógicos e historiográficos, bem como das mudanças de paradigma no campo da História. Em sintonia com essas mudanças, os PCNs vieram questionar os métodos e concepções de ensino tido como tradicionais, proporcionando, nas últimas décadas, novos olhares aos/às professores/as e aos estudantes. Essa influência dos debates no campo historiográfico tem se refletido na ampliação dos sujeitos históricos, povos e cultura privilegiados nas abordagens da história escolar, bem como na ampliação das fontes históricas para abordagem em sala de aula²⁴.

Por meio da sugestão de eixos temáticos, os PCNs davam assim abertura para que os/as professores/as pudessem eleger e tratar de novos temas históricos em sala de

²⁴ Essa aproximação com as novas perspectivas historiográficas fica visível no texto das propostas voltadas para o Ensino Fundamental: “As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado. Introduziu-se, na mesma época, a preocupação em desenvolver nos estudantes domínios procedimentais de pesquisa histórica no espaço escolar e atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação de massa” (BRASIL, 1998b, p.27). Já o documento voltado para o Ensino Médio, no que se refere ao ensino de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, também enfatiza essa aproximação com as novas tendências historiográficas, ao dizer que a história deve “Estar presente também enquanto História das Linguagens e História das Ciências e das Técnicas, não na perspectiva tradicional da História Intelectual, que se limita a narrar biografias de cientistas e listar suas invenções e descobertas, mas da nova História Cultural, que enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social” (BRASIL, 1999, p. 22). Também ressalta que “O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e estruturas estão presentes” (BRASIL, 1999, p. 42-43).

aula, atentos a problemáticas e tensões contemporâneas e à sua importância na formação histórica, social e intelectual do/a estudante. Ao permitir o aprofundamento do estudo de vários grupos sociais, culturas e povos, a história ensinada (nessa perspectiva dos PCNs) podia então contribuir com abordagens voltadas para o respeito à diversidade e especificidades dos povos indígenas no Brasil.

Na tabela a seguir, apresentamos os eixos temáticos elencados pelos/as professores/as na “Estrutura Curricular” dos Planos de Aula, a partir das opções disponibilizadas pelo Portal. Destacamos também os recortes temporais e espaciais associados a esses eixos. É válido sinalizar que não há um item nos Planos de Aula em que esses recortes estão explicitados. Portanto, essa identificação foi feita com base na análise dos conteúdos apresentados em cada Plano de Aula.

Tabela 3 - Eixos temáticos e recorte temporal/espacial das abordagens

Título da Aula	Nível de Ensino	Eixos temáticos dos PCNs	Recorte temporal/espacial
1. A escravidão indígena no Brasil	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Relações sociais, a natureza e a terra; Relações de trabalho; Nações, povos, lutas guerras e revoluções.	Brasil Colônia Brasil Atual
2. Conquistadores e conquistados na América portuguesa	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Nações, povos, lutas, guerras e revoluções.	Brasil Colônia Brasil Atual
3. A questão indígena na colonização portuguesa no Brasil	Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio	Nações, povos, lutas guerras e revoluções. Processo histórico: nações e nacionalismo.	Brasil Colônia Brasil Atual
4. A questão indígena abordada na música brasileira	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Relações sociais, a natureza e a terra; Relações de trabalho; Nações, povos, lutas guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.	Brasil Colônia Brasil Atual
5. A resistência indígena na história do Brasil	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Relações sociais, a natureza e a terra; Nações, povos, lutas guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.	Brasil Colônia Brasil Império Brasil Atual
6. A chegada dos portugueses: a questão do descobrimento do Brasil	Ensino Fundamental (Anos Finais) Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Ritmos de tempo. Nações, povos, lutas, guerras e revoluções. Poder; Sujeito histórico. Relações de poder e conflitos sociais; Migrações, cultura e identidades.	Europa Moderna Brasil Colônia
7. A conquista da América: os primeiros contatos	Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Poder; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Sujeito histórico; Cultura. Relações de poder e conflitos	Europa Moderna Brasil Colônia e Brasil Atual.

		sociais; Migrações, cultura e identidades.	
8. Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro	Ensino Fundamental (Anos Finais) Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Relações sociais, a natureza e a terra. Cultura; Sujeito histórico; Relações sociais, a natureza e a terra; Tempo: transformações e mentalidades; Memória; Poder; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade. Relações de poder e conflitos sociais.	A América antes da chegada dos europeus América, entre os séculos XV e XVI.
9. A liberdade da terra e a paz no campo têm nome: indígenas	Ensino Fundamental (Anos Finais) Ensino Médio	Cidadania e cultura no mundo contemporâneo; Relações sociais, a natureza e a terra. Cidadania: diferenças e desigualdades; Sujeito histórico; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade.	Brasil Atual
10. A questão da antropofagia para os indígenas tupinambás	Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Memória; Cultura; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade. Migrações, cultura e identidades; Trabalho e relações sociais; Relações de poder e conflitos sociais.	Brasil antes dos portugueses
11. A escravidão indígena no Brasil colonial	Ensino Médio EJA (1º e 2º ciclos)	Poder; Cultura; Memória; Trabalho; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Sujeito histórico. Relações de poder e conflitos sociais; Trabalho e relações sociais.	Brasil Colônia
12. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira: relacionamento com a terra	Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Cultura; Cidadania: diferenças e desigualdades; Sujeito histórico; Diversidade cultural, conflito e vida em sociedade. Relações de poder e conflitos sociais; Cidadania e cultura contemporânea.	Brasil antes do Brasil Brasil Colônia Brasil Atual
13. Indígenas e franceses: o povo tupinambá é dado a conhecer ao mundo ocidental	Ensino Médio EJA (2º ciclo)	Cultura; Processo histórico: nações e nacionalidades; Memória; Sujeito histórico. Migrações, culturas e identidades; Relações de poder e conflitos sociais.	Brasil antes dos europeus Brasil Colônia
14. Os índios no Brasil ou do Brasil?	Ensino Médio EJA (1º ciclo)	Cultura; Cidadania: diferenças e desigualdades; Sujeito histórico. Cultura e diversidade cultural.	Brasil Colônia Brasil Atual
15. Povos indígenas no Brasil no período anterior à	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Relações sociais, a natureza e a terra. Cultura; Estudos das sociedades	Brasil no período anterior à colonização brasileira.

colonização portuguesa	Ensino Médio EJA (2º ciclo)	humanas; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Memória. Trabalho e relações sociais.	Brasil Atual
-------------------------------	--------------------------------	--	--------------

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no Portal do Professor (julho de 2019). Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> Acessado em: 19 jul. 2019.

Observamos que os/as professores/as encontravam a possibilidade de incluir as histórias indígenas dentro de 19 eixos temáticos elencados nos PCNs. Notamos, também, ser comum que em um único Plano apareça, ao mesmo tempo, a indicação de vários eixos, subtemas e conceitos. Isso ampliava a possibilidade de inserção e abordagem das histórias indígenas no currículo de História.

O tratamento das histórias indígenas, ligadas a temáticas e subtemas que privilegiam a construção da cidadania e a formação de indivíduos preocupados com o entendimento da historicidade de questões centrais da sociedade como as desigualdades, diferenças, diversidade, identidade, conflitos e relações de trabalho, foi bastante significativo e importante na implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. Trata-se de abordagens que podiam colaborar na formação dos/as estudantes, não só em termos cognitivos e conceituais mas, também, em relação às suas visões de mundo e relações sociais. Isso, ao promover a inserção de questões e temas basilares para o respeito e valorização das histórias e culturas indígenas em nosso país.

Quanto ao recorte temporal e espacial dos temas abordados nos Planos de Aula, que fazem referências aos indígenas, identificamos que 11 deles tratam do Brasil no período colonial, embora com algumas especificidades, já que 8 deles trazem também o recorte temporal do Brasil atual, seguindo a proposta dos PCNs de aproximação do passado com o presente, ou seja, de uso da história para a compreensão/reflexão de questões do tempo presente. O Plano de número 4 traz o diferencial de focar exclusivamente no Brasil atual, mais precisamente nas últimas décadas do século XX, embora coloque como necessário aos/às estudantes um conhecimento prévio sobre o “processo de colonização do Brasil”. O Plano de número 5, além de tratar do Brasil colônia e atual, traz o recorte do período imperial. Já o de número 6 traz um recorte temporal da Europa Moderna enquanto o Plano de número 13 faz menção ao Brasil antes dos europeus. Já os Planos de número 8, 13 e 16 (Tabela 3) não fazem referência ao Brasil atual. Observamos ainda que o Plano de número 9 (Tabela 3) enfoca o Brasil atual e não menciona a relação da situação indígena com o passado colonizador. Já o Plano de número 10 traz o recorte do “Brasil antes dos portugueses”, enquanto o de

número 15 trata do Brasil na atualidade e no período anterior à colonização, enfatizando o passado indígena brasileiro pré-colonial.

Apesar dessas especificidades, há claramente um predomínio da temática indígena associada ao período da conquista e colonização portuguesa do Brasil. Trata-se de um recorte temporal que há muito tempo aprisiona a presença indígena apenas ao passado da chegada dos europeus ao continente. Isso invisibilizou o rico e diverso passado milenar dos povos originários, bem como a trajetória de tais povos até o tempo presente. Esse tipo de abordagem, que restringe a história indígena ao período colonial, corre o risco de se manter o paradigma do “desaparecimento” dos indígenas no decorrer da história do Brasil, ao enfatizar a atuação e presença indígena apenas nos primeiros séculos de contato com os europeus. Porém, a maior parte dos Planos de Aula identificados não se concentra exclusivamente e de modo restrito ao período colonial, já que abordam o passado colonial e suas relações com o tempo presente.

Na maior parte dos Planos, notamos também que certos acontecimentos do período moderno e colonial são tidos pelos/as professores/as como “conhecimentos prévios” dos/as estudantes para a aplicação do Plano de Aula. Com exceção dos Planos de número 2, 9, 10 e 14 (Tabela 3), que não requerem conhecimentos prévios; e o Plano de número 15, que sugere como conhecimentos prévios “Teorias sobre a origem dos primeiros habitantes da América”. Já nos demais, ou seja, em um total de 10 Planos, identificamos ainda os seguintes conteúdos prévios necessários às suas abordagens: “Mercantilismo”; “Expansão Marítima Europeia”; “Fundamentos da Colonização Portuguesa”; “Colonização do Brasil”; “Grandes Navegações”; “Expansão Ultramarina: a transição do feudalismo ao capitalismo comercial”; “As transformações ocorridas na Europa Medieval e a expansão marítima portuguesa”; “Grandes Navegações”; “Características da colonização portuguesa na América”; “Expedições Francesas”; “O processo de colonização portuguesa no Brasil, suas motivações e consequências”; “A imposição da fé cristã aos povos conquistados e o etnocentrismo”; “A Reforma Protestante” e “O achamento do Brasil e aspectos básicos sobre o Brasil Colônia”. Nessa perspectiva, observamos como os/as professores/as entendiam a didática e a progressão de conhecimentos históricos para a introdução dos indígenas na História.

Como ressaltamos acima, os textos dos PCNs apontam para bases mais amplas e flexíveis para a seleção dos conteúdos de História. Como advogam, o trabalho com eixos temáticos “é uma opção de ensino de história que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino” (BRASIL, 1998b,

p. 47). Assim, a manutenção de certos recortes temáticos, temporais e espaciais resultam também de outras referências que conformam o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes, provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 54). Desse modo, entendemos que os saberes dos/as professores/as de História são constituídos por “saberes históricos, historiográficos, saberes curriculares, saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais” (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

Nessa perspectiva, ressaltamos que o predomínio de uma abordagem da história indígena com ênfase no período colonial tem relação também com os saberes adquiridos pelos/as docentes na formação inicial nos cursos de graduação. Susane Rodrigues de Oliveira observou, em uma pesquisa realizada nas escolas do Distrito Federal no ano de 2012, que a formação inicial dos/as professores/as de História, bem como os livros didáticos também colaboram na manutenção de abordagens tradicionais acerca da história indígena no Brasil. Por isso mesmo, os/as docentes narram nesse contexto dificuldades como a falta de materiais didáticos e a falta de formação continuada para dispor de conhecimentos históricos favoráveis ao ensino de histórias indígenas. Como escreve a autora,

Os problemas ligados à falta de formação/qualificação dos professores encontram também explicações nos relatórios publicados em 2012 e 2013 pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (SILVA, 2012; SILVA, 2013) sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. Segundo o relatório de 2012, embora o curso de História seja o lugar, por excelência, para a inclusão da temática indígena e que mais rapidamente respondeu pela mudança na legislação, a aceitação da inclusão da temática nos conteúdos programáticos das licenciaturas não se deu de forma pacífica e automática, e tem gerado muitas dúvidas e discussões (SILVA, 2012, p. 13). São raras as disciplinas obrigatórias curriculares que tratam exclusivamente da história indígena. (OLIVEIRA, 2015a, p.218).

Assim, a autora observa que boa parte das abordagens das histórias indígenas na historiografia contemplada nos currículos da graduação em História se restringe também ao período colonial. Segundo o relatório da UNESCO, produzido em 2012 por Beatriz da Silva sobre a situação da formação inicial de professores de História para a implementação da Lei 11.645/08,

É frequente a ideia, em muitos cursos de História, de que as disciplinas História do Brasil e/ou História da América já contemplam o conteúdo referido pela Lei 11.645/08, ou, o que é ainda mais grave, que todo professor habilitado ao ensino de História do Brasil está automaticamente habilitado a dissertar sobre História Indígena. Observe-se que tal postura reforça a situação de invisibilidade e discriminação das sociedades indígenas, visto que essas disciplinas são estruturadas nos termos da história canônica, isto é, a história tem início com a ‘descoberta’ do Brasil/América pelos europeus e é narrada nos termos da história europeia, portanto, do ponto de vista do colonizador. (SILVA, 2012a, p. 13).

Assim, podemos dizer também que, além dos saberes curriculares ligados ao PCNs e aos livros didáticos de História, os saberes docentes se ligam também aos currículos da licenciatura e aos saberes historiográficos com a qual tiveram contato na formação inicial. Ainda, informados por uma historiografia eurocêntrica com sérias implicações na valorização e respeito às histórias indígenas no Brasil, os Planos de Aula identificados no portal tendem a incorporar os indígenas em narrativas que privilegiam a ação de conquistadores e colonizadores europeus. Neles, a história do Brasil e dos povos indígenas aparece como mero apêndice da trajetória histórica dos europeus, como parte do desenvolvimento do Capitalismo com a expansão marítima e comercial europeia.

Essa perspectiva historiográfica eurocêntrica ainda é também dominante nas abordagens dos livros didáticos escolares. As críticas aos livros didáticos, desde o final dos anos 1980 e 1990, apontam que os

Índios (...) são quase sempre enfocados no passado. Falar em índios é falar no passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador. Mas que passado é esse? (...) não se trata de uma história em progresso, que acumule e que transforma. É uma história estanque, marcada por eventos, eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia. (GRUPIONI, 2012, p. 14).

Entre os eventos significativos, abordados nessa historiografia eurocêntrica, encontram-se as narrativas sobre o contato entre portugueses e indígenas. Desde a primeira década do século XXI, como observou Mauro Coelho e Helenice Rocha, o “tema da história e cultura indígenas vem sendo ressignificado no currículo escolar, ao sofrer o impacto de demandas legais e políticas públicas que envolvem a gestão dos direitos e deveres de memória” (2018, p. 469). Apesar disso, ao analisar dez obras didáticas de História, aprovadas em 2011 pelo Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), constataram que “todas trazem um segmento no qual abordam os primeiros contatos e os primeiros movimentos da relação estabelecida entre indígenas e europeus, o que evidencia o cumprimento de um certo cânone no tratamento do tema” (COELHO; ROCHA, 2018, p. 469). Trata-se de um cânone que tradicionalmente apresenta os indígenas como povos secundários, generalizados e inferiorizados, em uma narrativa onde os protagonistas centrais são os europeus.

Ainda sobre os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2011, Coelho e Rocha salientam que,

Os livros didáticos de História arrolam conteúdos que buscam dar conta da experiência humana, especialmente a ocidental (...). Essa característica da literatura didática demandou a elaboração de um recorte. Os povos indígenas são acionados em alguns temas/assuntos: Ocupação da América, América antes da Conquista, Expansão Ultramarina, Colonização da América pelos europeus. Via de regra, os povos indígenas desaparecem das abordagens didáticas, abrupta ou gradualmente, à medida que os livros didáticos passam a lidar com temas mais contemporâneos. (COELHO; ROCHA, 2018, p. 472-473).

Assim, além das leituras curriculares e historiográficas podem ter incidido sobre os saberes docentes mobilizados nos Planos de Aula em questão, outras referências fundamentais como a dos livros didáticos escolares. Não por acaso, pesquisas acadêmicas sobre a inserção da temática indígena na escola têm tido como foco, principalmente, a presença do indígena no livro didático (SILVA, 2012c). Tais pesquisas evidenciam, como podemos ver na citação acima, a predominância de um recorte temático e temporal colonial e eurocêntrico que, como já havia dito Grupioni (2012, p.15), “não prepara os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro”. Evidentemente não se trata de “negar e omitir vínculos e o legado do passado europeu na história da sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2008, p. 198), mas as histórias indígenas coloniais podem e devem ser vistas pela perspectiva dos próprios grupos originários como é sugerido nos Planos de Aula de número 9, 10 e 15, que contribuem na visibilidade dos feitos e vivências dos povos que aqui viviam antes da chegada dos europeus.

Para reverter esse quadro, os/as professores/as precisam buscar novas formas e novas fontes de saber que redimensionem o lugar dos povos indígenas nos processos e narrativas da história do Brasil, a exemplo da “revisão historiográfica, que tem dado um

novo lugar ao índio em nossa história” (ALMEIDA, 2010, p. 12). Como salienta o relatório de Beatriz da Silva,

Esse processo de renovação do conhecimento sobre a História Indígena foi iniciado nos anos 1990, que testemunharam a criação de diversos Cursos de Pós-Graduação, Núcleos de Pesquisa, Centros e Laboratórios em universidades em todo o país – como a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal de Grande Dourados ou a Universidade Federal de Santa Catarina –, além da publicação em número cada vez maior de artigos científicos e trabalhos acadêmicos e a aparição de incontáveis teses e dissertações que abordam o tema. (SILVA, 2013, p. 10).

Apesar disso, o relatório constata que no ano de 2013 essa produção renovada sobre as histórias indígenas ainda não tinha operado transformações significativas nos currículos dos cursos de História e nos saberes docentes.

Chama ainda nossa atenção nos Planos de Aula analisados o recorte temporal associado ao período colonial, o do Brasil atual. Em sua pesquisa sobre história das mulheres nos Planos de Aula do Portal do Professor, Susane de Oliveira também constatou a presença da história do Brasil no tempo presente como recorte espacial e temporal privilegiado em tais Planos. Para essa autora

O predomínio da história do tempo presente parece associado tanto às propostas dos PCN's, que destacam a importância da abordagem de temas que se aproximem da realidade dos/as estudantes, quanto aos estímulos, do próprio Portal, no uso das tecnologias digitais da internet em suas próprias práticas pedagógicas. A internet abriga uma quantidade enorme de informações e conhecimentos produzidos na contemporaneidade e dada a rapidez, praticidade e facilidade de acesso a esses saberes acaba por se constituir em um espaço de registro e repositório de memórias e histórias que vem servindo amplamente de apoio ao trabalho pedagógico de professores/as na abordagem de acontecimentos do presente. (OLIVEIRA, 2016, p. 437-438).

Portando fica evidente, a partir dessas análises, que o foco no tempo presente devia estar também associado aos PCN's, que colocavam a necessidade de que os temas abordados em sala de aula estabelecessem relações entre passado e presente. Sobre isso,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. (...) Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de

perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações. (BRASIL, 1998b, p.60-61).

Em outro trecho, os PCNs prescrevem de forma ainda mais incisiva que,

É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais. (BRASIL, 1998b, p.77).

Em atendimento a essa demanda fica evidente, no item “Estratégias e Recursos” da seção “Como criar uma aula” do Portal do Professor, que os/as professores/as no “desenvolvimento das atividades, estabeleça sempre uma relação clara entre o conteúdo e o dia a dia do estudante”²⁵.

Os PCNs, aliados ao incentivo de uso de novas tecnologias digitais no ensino, abriram também possibilidades importantes para mudanças no ensino de história indígena. Isso, ao estimular que os/as professores/as buscassem novas questões e recursos didáticos que dizem respeito aos povos indígenas no tempo presente. As tecnologias de informação e sua rápida difusão em nosso tempo têm facilitado e democratizado o acesso a outros saberes para além daqueles difusos nos livros didáticos escolares. Isso porque alguns professores/as têm encontrado na internet uma série de informações e conhecimentos midiáticos que pode ser usada como recursos didáticos na abordagem de questões indígenas na contemporaneidade brasileira.

Os termos “Brasil Atual” ou “Atualidade” aparecem nos Planos de Aula como estratégias para associar passado e presente, propondo enfoques de permanências e mudanças ao longo do tempo. Essa relação é proposta em boa parte dos Planos de Aula, especialmente na abordagem de saberes midiáticos digitais disponibilizados aos/às alunos/as por meio de links onde acessam vídeos da TV Escola, do YouTube (músicas, filmes, reportagens de TV), matérias de jornais e revistas *on-line*, textos e imagens publicadas em Portais Educacionais, *Blogs* (de religiosos/as, historiadores/as, jornalista, indígenas e lideranças indígenas brasileiras), verbetes da Wikipédia, informações estatísticas e documentos digitalizados em *sites* de órgãos do governo e também em *sites* que disponibilizam vários links de comunidades indígenas, de organizações não-

²⁵ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/orientacoes.html>. Acessado em 13 jul, 2019.

governamentais e instituições que lutam pelos direitos e pela proteção das culturas indígenas.

Também é possível observar, na análise inicial da temática dos Planos de Aula, uma tendência em reconhecer as diferenças étnicas dos povos indígenas no Brasil. Isso rompe com uma postura de enquadramento dos povos indígenas na categoria genérica “índios”, que apaga as diversidades étnicas, históricas e culturais. Essa tendência pode ser evidenciada entre os objetivos de aprendizagem em que os/as professores/as sinalizam para uma preocupação de “Analisar e compreender a complexidade dos povos indígenas brasileiros à época de sua ‘descoberta’ pelos portugueses” (Plano número 2) (Tabela 3); “Reconhecer a diversidade cultural indígena” (Plano número 13); “Conhecer a diversidade cultural dos grupos indígenas do Brasil, analisar o pensamento mítico indígena e problematizar a noção de pertencimento dos grupos indígenas que habitavam o território brasileiro” (Plano número 15).

Além disso, os seguintes objetivos de aprendizagem revelam a preocupação dos/as professores/as em reconhecer e valorizar o ponto de vista indígena acerca de suas histórias e culturas: “Respeitar a forma de viver e as necessidades dos povos indígenas (Plano número 3) (Tabela 3); “Reconhecer a necessidade de afirmação das populações indígenas e seus direitos” (Plano número 4); “Desenvolver uma leitura crítica acerca do tema da colonização, analisando-a a partir de aspectos como respeito à diversidade cultural e à alteridade” (Plano número 8); “Compreender os significados, para os povos indígenas, da chegada dos portugueses a partir do século XV; Identificar as diferentes reações dos povos indígenas à ocupação portuguesa no Brasil” (Plano número 9); “Compreender a visão dos povos indígenas sobre os europeus e suas culturas no período mencionado [séculos XV e XVI]” (Plano número 12).

Os objetivos descritos acima sinalizam para a possibilidade de rompimento com as narrativas históricas eurocêntricas, unívocas e homogeneizadoras. Isso abre espaço para as perspectivas indígenas sobre as experiências históricas por eles vivenciadas a partir das relações de contato com as sociedades coloniais e pós-coloniais. Além disso, tais Planos propõem discutir com os/as alunos/as questões fundamentais nas lutas históricas dos povos indígenas por seus direitos territoriais, a partir do reconhecimento e respeito às suas demandas, interesses, concepções, pensamentos, saberes, memórias e histórias. Isso nos indica então que, apesar do predomínio de um recorte temporal e temático limitado ao período da conquista e colonização portuguesa do Brasil, os Planos

de Aula sinalizam para um esforço em relacionar o passado colonial ao tempo presente, na perspectiva de reconhecer permanências e mudanças ao longo do tempo.

O delineamento desses objetivos de aprendizagem para o ensino de história indígena parece, sobretudo, estimulados pelas prescrições e argumentações dos PCNs de História para as séries finais do Ensino Fundamental, quanto à importância do

Trabalho com noções de transformação e de permanência, envolvendo especificamente a dimensão temporal. (...) O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. As atividades escolares com essas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social. Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje. (BRASIL, 1998 b, p. 36).

Nessa possibilidade, aberta pelos PCNs e pelo estímulo do Portal do Professor quanto ao uso de uma variedade de recursos didáticos disponíveis na internet, é que os/as autores/as dos Planos de Aula identificados no portal encontraram, portanto, maneiras significativas de planejar a implementação do ensino de história indígena, no período de 2011 a 2013.

A seguir, selecionamos dois Planos de Aula para uma análise mais detida sobre as relações entre objetivos de aprendizagem, métodos de ensino, saberes históricos e recursos didáticos na ótica do planejamento docente para o ensino de história indígena.

CAPÍTULO 4

Os indígenas e a conquista europeia da América: saberes docentes em Planos de Aula do Portal do Professor

Nesta parte iremos analisar os saberes docentes identificados em dois Planos de Aula de História, publicados no Portal do Professor. Este tem, como tema central, os primeiros contatos entre indígenas e europeus no contexto de conquista e colonização da América. Para a delimitação desse *corpus*, selecionamos dois Planos que possuem mais de 20 mil acessos no Portal. Esse número indica a sua grande repercussão e compartilhamento na internet. Essa delimitação se fez necessária uma vez que, considerando o escopo deste trabalho, não teríamos condições de analisar mais detalhadamente todos os Planos identificados nesse Portal. Isso, por causa da enorme quantidade de conteúdos, procedimentos de ensino e recursos didáticos que cada um desses Planos apresenta. No entanto, essa amostra significativa permite aqui a análise e discussão dos saberes docentes, mobilizados no ensino de história indígena dentro do contexto de orientações dos PCNs e do estímulo ao uso de novas tecnologias digitais no ensino, conforme as normas de produção e publicação no “Espaço da Aula” no Portal do Professor, no período de 2011 a 2013.

4.1 “Conquistadores e conquistados na América portuguesa”

O Plano de Aula “Conquistadores e conquistados na América portuguesa”²⁶, publicado em 12/1/2011, possui 22.036 (vinte e dois mil e trinta e seis) acessos²⁷ e prioriza o eixo temático “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, recomendado pelos PCNs para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tem

²⁶ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28891>. Acessado em 13 jul. 2019.

²⁷ Esses números são baseados em pesquisa realizada no mês de julho de 2019, no sistema de busca disponível dentro do Portal do Professor (<www.portaldoprofessor.mec.gov.br>).

autoria das professoras Alinne Grazielle Neves Costa, Aléxia Pádua Franco e Leide Divina Alvarenga Turini²⁸.

As professoras apresentam nesse Plano de Aula uma proposta exclusiva para o componente curricular História, destinada aos Anos finais do Ensino Fundamental, para aplicação em 4 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos. Como objetivos de aprendizagem elas apresentam:

- Analisar e compreender a complexidade dos povos indígenas brasileiros à época de sua “descoberta” pelos portugueses.
- Compreender o processo histórico que desencadeou a diminuição da população indígena no Brasil;
- Identificar as principais ‘nações indígenas brasileiras’ na atualidade, especialmente as presentes em Minas Gerais. (COSTA; FRANCO; TURINI, 2011, s/p.).

Logo de início, merece nossa atenção o conceito de “descoberta” que aparece nesses objetivos. O termo aparece entre “aspas”, o que pode indicar também a intenção de problematizar a visão eurocêntrica da História, que nega ou silencia a presença indígena no continente americano antes de 1492. Nessa visão, a História do Brasil começaria “invariavelmente pelo ‘descobrimento’”. São os ‘descobridores’ que inauguram e conferem aos gentios uma entrada – de serviço – no grande curso da História” (CUNHA, 1992, p. 9). Trata-se de uma visão histórica ainda presente no ensino de história e que pode ser observada nos saberes históricos dos/as estudantes brasileiros/as. Como bem observou Susane de Oliveira, o conceito de “descobrimento” ainda ocupa um lugar privilegiado nos saberes discentes. Em pesquisa realizada nas escolas do Distrito Federal, entre 2010 e 2011, a autora observou que,

Quando se trata da América pré-colombiana, a maior parte deles [estudantes] ainda possui como referência a colonização, a ideia de “descoberta” da América/Brasil e o papel desempenhado pelos conquistadores/colonizadores europeus (...) o que é bastante revelador da presença de um conhecimento histórico que exalta os europeus

²⁸ No Plano, há apenas informação sobre o vínculo institucional e a formação inicial da autora, não havendo nenhuma informação sobre as coautoras. Assim, os demais dados de formação das autoras, assim como os dados das coautoras, foram obtidos, em busca feita no mês de agosto de 2019, no Currículo Lattes disponível na internet. Alinne Grazielle Neves Costa, na época em que o Plano foi postado, atuava como professora substituta na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Ela era graduada e licenciada em História, além de especialista na área de Educação. Aléxia Pádua Franco e Leide Divina Alvarenga Turini, ambas também já possuíam, quando da publicação do plano, graduação em História, mestrado e doutorado em Educação e atuavam como professoras efetivas na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU).

como principais protagonistas na História da América. (OLIVEIRA, 2011, p. 190-191).

A presença marcante desse modo de ensinar a História do Brasil pode ser vislumbrada na maneira como as professoras apresentam os objetivos de aprendizagem no Plano de Aula em questão. Para atingir tais objetivos, propõem como atividade 1, intitulada “Portugueses e Indígenas”, a exibição do vídeo “Brasil Colônia Parte 1”. Trata-se de documentário exibido pela TV ESCOLA²⁹ em 2002 e que conta com a presença do historiador Boris Fausto descrevendo a colonização portuguesa no Brasil. O Plano orienta que sejam exibidos os primeiros 11 minutos desse vídeo. Nele, o historiador explica algumas razões do pioneirismo português na expansão marítima. Também explica o interesse dos portugueses por novas terras, ressaltando a chegada deles à “Terra Brasília” nas costas da Bahia como um fato impressionante. Além disso, destaca como, “um reverso mais complicado”, saber como é que os indígenas “viram aquelas figuras que vinham de longe vestidos de uma maneira estranhíssima” (HISTÓRIA do Brasil por Boris Fausto, 2003).

Nessa abordagem inicial, é perceptível uma mobilização do discurso historiográfico para o tratamento dos primeiros contatos entre indígenas e portugueses no Brasil. A narrativa histórica, apresentada inicialmente nesse vídeo, tem um caráter eurocêntrico, pois ressalta e enfatiza o protagonismo português, manifesto desde o início das chamadas “grandes navegações”. Temos então uma narrativa delineada pela perspectiva do “descobrimento” como um feito glorioso, como um fato impressionante protagonizado pelos europeus. Em consonância com esse paradigma historiográfico, a presença indígena aparece no vídeo apenas associada à extração do pau-brasil, como mão-de-obra explorada no processo colonial. No vídeo em questão, o historiador diz ainda que a história das relações entre indígenas e portugueses é uma “história trágica”, porque os indígenas foram expulsos de suas terras, escravizados nos primeiros tempos da colonização e milhares morreram vítimas de doenças trazidas pelos portugueses. Nessa perspectiva, a mobilização do saber historiográfico presente no vídeo, promove uma visão tradicional do “descobrimento” e da colonização. Também não confere visibilidade ao protagonismo, resistência e negociações indígenas nos primeiros tempos da colônia. Isso porque os indígenas são descritos apenas como vítimas dos interesses coloniais portugueses e de doenças trazidas por eles.

²⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sGFROOSJcx4>. Acessado em 20 out. 2019.

Para trabalhar o tema do vídeo em sala de aula, o Plano de Aula orienta que os/as professores/as peçam

(...) aos alunos que completem uma ficha respondendo às seguintes questões:

- a) Quais motivos levaram os portugueses a chegar ao Brasil?
- b) O que os portugueses buscavam no Brasil?
- c) Para que servia o pau-brasil? Como era feita sua extração?
- d) Os indígenas trabalhavam na extração do pau-brasil. O que eles recebiam por esse trabalho?
- e) Na sua opinião, quando começou a história de nossa terra: em 1500, com a chegada dos portugueses, ou há mais de doze mil anos, com os antepassados dos povos indígenas? Explique sua resposta. (COSTA; FRANCO; TURINI, 2011, s/p.).

Tais perguntas conduzem a respostas mecânicas que exigem dos/as estudantes apenas a descrição e repetição de enunciados contidos no vídeo que, como observamos, se ligam a uma historiografia tradicional e eurocêntrica. Assim, as questões parecem fixar na memória as realizações dos portugueses. Porém, um deslocamento aparece na última questão, apontando para um esforço de problematização da história que tem como foco apenas o protagonismo europeu. Esse questionamento permite problematizar a visão histórica eurocêntrica de que o Brasil tenha sido “descoberto” pelos portugueses e de que, antes deles, não há evidências de sociedades históricas. Trata-se, portanto, de um deslocamento que abre espaço para a construção de outras narrativas acerca do passado, produzidas também pelos/as próprios/as estudantes. Contudo, é preciso ponderar que esse processo de construção de outras narrativas no saber histórico escolar passa pelo acesso a outros paradigmas, a outras fontes e memórias. Estas, capazes de promover problematizações e reflexões sobre a narrativa histórica eurocêntrica do “descobrimento”, para se “conduzir a uma crítica profunda das certezas e das atitudes naturalizadas na narrativa convencional” (OLIVEIRA, 2010, p.13). Do contrário, os/as estudantes podem até reconhecer a presença de indígenas na América antes chegada dos europeus, mas de uma maneira estereotipada, presos a uma visão ainda eurocêntrica, onde os europeus conquistadores continuam sendo os personagens mais relevantes e superiores da História.

Na sequência, ainda na atividade de número 1, os/as professores/as propõem a observação de uma imagem (IMAGEM 4) que aparece seguida por um enunciado. Este explica que “Essa imagem retrata a fundação de São Vicente, de Benedito Calixto

(1853-1927), autor que pintou a tela em 1900, baseando-se em documentos históricos” (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.).

Imagem 4 - Fundação de São Vicente



Fonte: Museu Paulista, disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/santos/calixt31.htm>. Acessado em 17 set. 2019.

Esse enunciado reforça a percepção de que os/as professores/as se preocupam em promover uma abordagem inovadora, em que os recursos imagéticos sejam situados historicamente e não tratados como meras ilustrações do passado. Assim, revelam a percepção de que se trata de um “olhar” sobre aquele cenário histórico, um ponto de vista que precisa ser compreendido no contexto de sua produção. A possibilidade dessa preocupação se deduz também do fato de que no vídeo, explorado anteriormente, Boris Fausto fala que “os quadros feitos sobre a chegada refletem uma maneira de ver situada, à maneira do pintor do século XIX” (HISTÓRIA do Brasil por Boris Fausto, 2003).

Sobre o autor da imagem em questão, ressaltamos que Benedito Calixto é “um dos pintores mais conhecidos pelo grande público, já que suas telas estão reproduzidas em livros didáticos, cadernos e publicações comemorativas do estado de São Paulo” (OLIVEIRA, 2006, p.121). Autodidata e com formação básica, teve estudo financiado pelas elites de Santos para se aperfeiçoar em Paris. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, criado em 1894, e veio a se tornar “a principal figura da construção do imaginário paulista republicano (OLIVEIRA, 2006, p. 122). Além de produzir obras que retratam as transformações urbanas de Santos e São Paulo, o pintor também fez imagens dessas cidades desde os tempos coloniais. Ele construiu a imagem

pictórica desse passado dentro de um processo ao estilo de “invenção de tradição” (OLIVEIRA, 2006, p.122). Entre essas obras destaca-se a tela “Fundação de São Vicente”. que representa os primeiros contatos entre Martim Afonso de Souza e os líderes indígenas Tibiriçá e Caiubi, no momento de fundação da capitania de São Vicente (POLIDORI, 2017, p. 227).

No Plano de Aula, as professoras se preocupam também com as condições de produção dessa imagem, atentando para o seu caráter de documento histórico situado, como veremos nas questões propostas na seguinte atividade:

A- Após a observação detalhada da imagem, peça aos alunos que discutam as seguintes questões:

- 1- Quais os grupos retratados na tela?
- 2- Que ideia o artista expressa sobre a relação entre colonizadores e indígenas?
- 3- Essa vila ficava no litoral ou no interior?
- 4- Será que a relação entre índios e europeus foi sempre assim tão tranquila quanto a imagem mostra?

B- Representações da fundação da Vila de São Vicente pelos alunos

- 1- Dividir os alunos em grupos e pedir que representem a situação observada na pintura, a partir de um trabalho com recortes de revistas. O trabalho deve ser realizado tendo como ponto de partida as reflexões da atividade A e conforme a opinião dos alunos sobre o contato entre portugueses e indígenas na Vila de São Vicente.
- 2- Depois, os alunos deverão apresentar seus trabalhos aos demais colegas, explicando o ponto de vista de cada grupo.

Professor: esta atividade pode ser realizada conjuntamente com o professor da Área de Artes. (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.).

Essa atividade sinaliza ainda para a promoção de trabalho interdisciplinar com a área de Artes no estudo da imagem histórica. Tais questões remetem também a uma problematização das representações trazidas na obra de arte em tela, bem como no vídeo apresentado anteriormente. Este, reporta a concepções pedagógicas inovadoras, em voga no campo do ensino de História, sobre a importância de se desenvolver nos/as estudantes a percepção da diversidade e historicidade das formas de ver e falar sobre os acontecimentos do passado, atentando para o tempo, espaço, simbolismo e autoria de imagens e narrativas acerca do passado.

A sugestão de trabalho em grupo, com a finalidade de produzir representações e socializá-las em sala de aula, mostra-se também coerente com a concepção construtivista de educação, referendada nas orientações dos PCNs e do Portal do Professor. Isso porque aponta para uma forma de aprendizagem ativa, onde os/as

estudantes se colocam como sujeitos de produção e compartilhamento de saberes em sala de aula. Compreendemos que esse tipo de atividade é importante no estímulo à leitura e interpretação dos fatos pelos próprios alunos/as, embora tenha certa limitação em termos de conteúdo, já que, para responder a essas questões, os/as estudantes tiveram acesso a apenas dois recursos didáticos (o vídeo e a imagem). Tais recursos não trazem o ponto de vista dos próprios indígenas sobre o passado e nem mesmo revelam as formas de resistência ou protagonismo dos indígenas, reduzindo as possibilidades de interpretação das relações desenvolvidas entre indígenas e europeus naquele cenário histórico.

A atividade A, ao mesmo tempo em que estimula os/as estudantes a olharem e a descreverem atentamente a imagem, lança dúvidas sobre a representação da convivência tranquila entre indígenas e portugueses. Essa ideia contradiz o conteúdo do vídeo anterior, que enfatiza as relações de conflito e exploração estabelecidas pelos portugueses com os indígenas no primeiro século da colonização. Já a atividade B, como estímulo reflexivo e artístico, permite aos/às estudantes construir e socializar suas próprias representações daquele cenário histórico, incentivando a sua reconstituição por meio de recortes de jornais. Trata-se de uma atividade, cujos resultados permitem um debate importante e necessário em sala de aula sobre o próprio imaginário histórico dos/as estudantes acerca das relações entre indígenas e europeus no cenário da colonização. Embora os conteúdos e atividades relacionadas ao vídeo e à imagem sejam limitados para a ampliação desse imaginário histórico, o vídeo aponta para uma visão dos indígenas como vítimas dos conquistadores/colonizadores. Isso remete à chamada “lenda negra” da conquista, enquanto a imagem revela um cenário de convivência, em que a imagem de Martim Afonso de Souza “ocupa uma posição destacadamente centralizada e à altura de quem o observa” (POLIDORI, 2017, p. 228). No fundo da imagem alguns indígenas aparecem em uma reunião pacífica ou amistosa com um padre, enquanto outros aparecem acucados dentro da selva, observando a presença dos portugueses armados. Tanto o vídeo quanto a imagem deixam escapar a complexidade das relações entre portugueses e indígenas no período colonial. O modo como o debate desses recursos didáticos é conduzido no Plano de Aula tende a reforçar uma visão simplista, homogênea e maniqueísta, que opõe os dois grupos (conquistados-indígenas e conquistadores-europeus), reduzindo a “conquista” a uma história de vilões e heróis. Como explica Steve Stern, nesse tipo de história os indígenas parecem

(...) relegados ao pano de fundo da história da lenda negra. Transformam-se em meros objetos sobre os quais se exerce a maldade ou o heroísmo. Seu único papel é o de aceitar ou se rebelar contra o que lhes é feito. Esta unidimensionalidade simplifica o processo de denúncia e de defesa moral. Assim mesmo, o fato histórico escapa da miríade de modos em que os ameríndios se envolveram – ajudando, rebelando-se, apropriando-se, subvertendo, mudando a fase – nos projetos, utopias e relações coloniais europeus. Essa história de envolvimento ativo impossibilitou os europeus de atuarem simplesmente como vilões ou heróis morais, livres para traçar sobre uma pedra social em branco, segundo os desejos e impulsos internos ou sua consciência. (STERN, 2006, p. 52-53).

Sem a percepção dessa complexidade do processo de conquista e colonização, o ensino de História ainda tende a reforçar o *status* marginal dos indígenas na história colonial. Porque esse ensino se concentra em fontes históricas e recursos didáticos que limitam o entendimento das experiências e iniciativas indígenas no cenário da conquista. A presença ainda marcante desses referenciais nos saberes docentes remete a um paradigma historiográfico cuja produção se dá no século XIX. A configuração dessa perspectiva histórica, que vitimiza os indígenas e lhes retira o papel de agentes históricos, foi delineada desde tempos coloniais por autores como Bartolomeu Las Casas e outros cronistas do século XVI, como bem explica Pacheco de Oliveira,

É só no Segundo Império, quando o projeto de nação se elabora a partir dos debates sobre a migração e o fim da escravatura negra, sem atribuir aos indígenas qualquer outra função que a de símbolo da terra, que essa narrativa se estrutura, ganhando autor (a monumental história geral de Varnhagen) e instituição mantenedora (o IHGB do Rio de Janeiro e, posteriormente, suas sedes provinciais), internalizando-se no pensamento da elite letrada. (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Nessa perspectiva, tem-se uma chave de leitura da história do nosso país que anula completamente a participação dos indígenas na conformação do mundo colonial. Assim, como também explica Cunha,

Por má consciência e boas intenções, imperou por muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além do seu fundamento moral, tinha outro teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios e sua eliminação como sujeitos históricos. (CUNHA, 1992, p. 17-18).

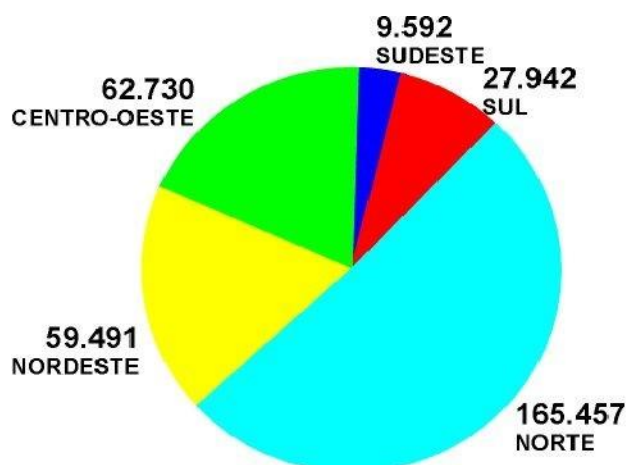
O paradigma da violência portuguesa e da vitimização dos indígenas operou nas narrativas históricas da conquista e colonização do Brasil o apagamento das negociações, das alianças empreendidas por indígenas. Isso selou a negação da importância da presença indígena na colônia e na atuação dos índios como atores políticos de sua própria história, pois ignora o dinamismo e a diversidade das relações estabelecidas entre indígenas e europeus e o papel significativo dos primeiros na colonização. Assim, o pressuposto de vitimização dos indígenas tende a apagar uma memória que fortalece a identificação dos indígenas como povos de lutas e direitos.

Na Atividade 2, intitulada “Povos Indígenas no Brasil Atual”, o Plano pede aos/as professores/as:

Proponha aos alunos a leitura do texto abaixo:

"Desde a chegada dos europeus ao Brasil, a população indígena decresceu. Entretanto, diversas sociedades indígenas demonstraram capacidade de recuperação populacional nas últimas décadas. Essas sociedades que, segundo estimativas, constituíam-se de até 10 milhões de pessoas na época da descoberta, declinaram até 200 mil indígenas no início do século XX. Agora, o Censo 2000 do IBGE aponta que aproximadamente 730 mil pessoas se identificaram como indígenas, sem considerar os grupos isolados, isto é, aqueles que ainda não foram contatados."

Oriente os alunos para a compreensão do gráfico que indica a porcentagem da população indígena em cada região do Brasil:



(COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.).

Percebemos então que a Atividade 2 se articula ao objetivo proposto no Plano de Aula, de “compreender o processo histórico que desencadeou a diminuição da

população indígena no Brasil”. Ao se apoiar apenas em dados numéricos/quantitativos, acerca da população indígena no Brasil, a Atividade proposta não fornece explicações sobre como os indígenas conseguiram ter essa recuperação populacional. Talvez isso permitisse aos/às estudantes compreender melhor as lutas, a resistência e os modos de vida, organização e sobrevivência dos povos indígenas ao longo do tempo.

Os recursos didáticos propostos no Plano de Aula em questão são usados também como estímulo para a proposta de um trabalho de pesquisa e organização de um mural sobre os povos indígenas no Brasil atual. Assim, a atividade 2 orienta os/as professores/as que,

- 1- Divida os alunos em grupos.
- 2- Cada grupo ficará responsável por pesquisar os principais povos indígenas abaixo relacionados: Yanomami, Guajajara, Terena, Kayapó, Guarani e Xavante.
- 3- Os alunos deverão produzir um mural sobre esses povos mostrando: localização, língua falada, arte, principal rito ou cerimônia e divisão do trabalho.
- 4- Cada grupo de alunos será orientado pelo professor a apresentar o conteúdo do mural relativo ao povo indígena que pesquisou.
- 5- Ao final das apresentações, os alunos deverão reconhecer as diferenças e semelhanças entre os povos pesquisados. (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.).

A proposição dessa pesquisa aponta para uma abordagem que ressalta a diversidade dos povos indígenas, permitindo um afastamento da visão preconceituosa, reducionista e homogênea sobre os indígenas. Tal proposta evidencia, portanto, uma estratégia docente para a promoção em sala de aula do reconhecimento das diferenças e semelhanças entre povos indígenas, no sentido de reconhecimento da diversidade étnico-cultural indígena. Trata-se de uma orientação colocada pela Lei 11.645/08 e baseada nas demandas dos próprios indígenas para que os currículos escolares abrangessem essa diversidade. Como assinala Bergamaschi, é assim que cada um dos mais de 230 povos indígenas preferem ser (re)conhecidos, pela sua etnia, ou seja, pelas suas identidades étnicas grupais (2012, p. 8). Como reforça Medeiros (2012, p. 55), “É essa diversidade que os indígenas reclamam que seja retratada. Eles querem ser chamados de Kaingang, Guarani, Terena, Pataxó, Munduruku. E é essa diversidade que os não indígenas têm o direito de conhecer”.

O Plano de Aula em questão permite observar como os/as professores/as buscam promover na aula de História o entendimento dessa diversidade indígena em sala de

aula. Na falta de conteúdos que revelem essa diversidade, especialmente nos livros didáticos, a opção tem sido pela pesquisa, como forma de construção de conhecimentos escolares acerca da diversidade indígena. No entanto, trata-se de uma proposta de pesquisa que carece de mais orientações, pois não direciona os/as estudantes quanto aos lugares (sites, blogs, etc) e materiais possíveis para realização dessa pesquisa na internet. Vale a tentativa de construir conhecimentos por meio de pesquisa escolar, mas para isso entendemos que seja necessário que os/as docentes tenham um olhar crítico sobre a internet. Isso para situar os/as estudantes diante da infinidade de fontes disponíveis online, para que não se percam os objetivos de aprendizagem.

Essa atividade de pesquisa nos fez refletir também sobre um dos objetivos de aprendizagem elencados no Plano de Aula: “Analisar e compreender a complexidade dos povos indígenas brasileiros à época de sua ‘descoberta’ pelos portugueses” (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.). O foco desse objetivo parece apontar para o reconhecimento das várias etnias que viviam no território à época da “descoberta”. No entanto, a atividade de pesquisa na internet se direciona apenas para o estudo dos povos indígenas contemporâneos. Isso não é difícil de entender, haja vista a falta de materiais didáticos sobre a história de etnias indígenas e sua distribuição no território brasileiro no momento da chegada dos portugueses ao Brasil. Como nos informa Medeiros,

Uma crítica mais apurada às fontes, aliada a estudos etnológicos e linguísticos atuais, permite à história conhecer melhor as diferentes etnias e suas singularidades e entender a complexidade das relações entre os diferentes grupos indígenas previamente à conquista e as relações que se conformaram com os colonizadores. (MEDEIROS, 20012, p. 54-55).

A crítica a qual se refere Medeiros se insere nos avanços de pesquisas historiográficas, no campo da Nova História Indígena. A partir de documentos encontrados em todo território nacional sobre povos indígenas, desde 1500 até os dias de hoje, essas pesquisas têm permitido, entre outros aspectos, dimensionar as diferenças étnicas e linguísticas. Estas marcam a enorme diversidade dos povos indígenas que em 1500 ocupavam o território que é hoje o Brasil. O conhecimento mais aprofundado dessa diversidade étnica existente no Brasil, contudo, ainda parece pouco acessível aos/às professores/as, pois, como já observou Grupioni,

(...) para além do ambiente universitário e do ainda pequeno campo de ação das organizações da sociedade civil, que atuam junto a alguns

povos indígenas, o conhecimento sobre a diversidade indígena no nosso país é especializado, restrito, circunscrito, pouco difundido e de difícil acesso. (GRUPIONI, 2012, p. 10).

Em decorrência dessa situação adversa, a que Grupioni se refere, as escolas brasileiras e os/os docentes ainda carecem de materiais didáticos que permitam conhecer melhor as diferentes etnias que viviam no Brasil antes e depois da dominação colonial. Trata-se de um conhecimento fundamental para um ensino de História que rompa com o discurso homogêneo e hegemônico do “índio” genérico e com visões que, como menciona José Ribamar Bessa Freire (2002, p. 4), comportam ideias equivocadas relacionadas às questões indígenas e que continuam presentes na cabeça da maioria dos brasileiros. Nesse sentido, entendemos que o Plano de Aula em questão evidencia, na proposta de pesquisa escolar, um esforço dos/as professores/as em trazer para a sala de aula aspectos dessa diversidade indígena verificada no presente, revelando ainda o interesse e compromisso docente na implementação da Lei 11.645/08.

Na sequência do Plano de Aula, a Atividade 3, intitulada “Os índios mineiros e sua luta pela terra”, parece se relacionar com o objetivo de “Identificar as principais ‘nações indígenas brasileiras’ na atualidade, especialmente as presentes em Minas Gerais” (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011,s/p). Para isso, propõe:

Texto:

"Atualmente vivem em Minas Gerais oito Povos Indígenas (Pataxó, Xakriabá, Krenak, Pankararu, Maxakali, Xukuru-kariri, Aranã e Kaxixó), com uma população de aproximadamente 10.000 indígenas, sendo em sua maioria formada por crianças e jovens."

Disponível em: <http://www.ritapolis.com/?p=1345>

Vídeo: *Luta dos povos indígenas de MG*

(...)

Trabalhando o tema:

I – Após ler o texto com os alunos e assistir ao vídeo, promova um debate a partir da seguinte questão:

A demarcação das terras indígenas tem provocado disputas violentas: os povos indígenas exigem seu direito à terra; seus opositores (os madeireiros, fazendeiros, investidores e outros) dizem que no Brasil “há muita terra para pouco índio”. E vocês, o que pensam sobre o assunto? (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.)

Além da proposta de pesquisa sobre diferentes etnias indígenas, o Plano de Aula incorpora a história local. Trata-se de um enfoque defendido também entre pesquisadores/as do ensino de História que, como Circe Bittencourt, afirmam que “o

estudo da história das populações indígenas deve partir dos grupos existentes no presente ou que já viveram na região, para conhecer as singularidades históricas de cada grupo nativo e evitar a generalização ‘índio’” (2008, p. 202). Já sobre a importância da história local, Selva Guimarães Fonseca enfatiza que,

A história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. (...) O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o Mundo. (...) Assim, torna-se um trabalho de compreensão da formação da identidade plural do lugar onde vivem. A história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local. (FONSECA, 2006b, p. 132 - 134).

Além das orientações de especialistas da área de ensino de História, que estão no horizonte do saber docente enquanto referências específicas de formação, é válido lembrar que os PCNs também reforçam uma abordagem da história a partir do local. Esses PCNs orientam que, para o conhecimento histórico tornar-se significativo, deve “promover estudos e reflexões sobre a diversidade de vida e de costumes que convivem na mesma localidade” (BRASIL, 1998a, p.78). Nesse sentido, é perceptível que os saberes docentes sobre as histórias indígenas, mobilizados nesse Plano de Aula, se coadunam também com os debates mais atuais sobre o ensino de História e os parâmetros defendidos pelos PCNs em torno da importância da história local.

Em sintonia com essas orientações, o Plano de Aula indica a exibição de um vídeo disponível no YouTube, intitulado “Luta dos Povos Indígenas de MG”, uma reportagem da TV Minas. Nesse vídeo jornalístico de três minutos e vinte e cinco segundos, produzido em 21/04/2010, a repórter noticia que “na semana do índio há pouco o que comemorar, pois, com a perda de terras, boa parte das tribos que conseguiram sobreviver buscam abrigo nos grandes centros urbanos, onde vivem em situações precárias” (TV Minas, 2010)³⁰. Ainda nesse vídeo, como interlocutoras, Luiza Índia Aranã e Maria da Paixão Araújo, ambas da aldeia Aranã, falam ainda sobre a matéria-prima e o processo de produção da arte que hoje concilia tradição e fonte de

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cJTMtAdx-j0&t=5s>. Acessado em 20 out. 2019.

renda. Também o cacique Mezaque Pataxó relata alguns dos problemas comuns que diferentes povos indígenas enfrentam em relação ao saneamento básico, à geração de renda, à segurança alimentar e ao território.

Ainda nesse vídeo para televisão, a repórter Ana Carla Mourão informa que são “cerca de mais de setecentos mil indígenas em todo país, quase vinte mil só em Minas Gerais. São pelo menos dez povos diferentes, mas que hoje estão unidos na reivindicação dos direitos...” (TV Minas, 2010). O vídeo novamente apresenta o cacique Mezaque Pataxó que, ao falar sobre o lento processo de demarcação de território, menciona o caso de algumas etnias que, desde a década de 70, até hoje não conseguiram suas terras. Assim, ressalta a preocupação causada por isso, uma vez que “esses indígenas acabam vindo morar nas cidades, nas periferias, sem condições de um trabalho digno, uma vida digna, passando assim por grandes necessidades e sem assistência” (TV Minas, 2010). Por fim, o vídeo traz a fala do Frei Gilvander Moreira, representante da Pastoral da Terra, que em prol da discussão argumenta que

“Em 1500, quando os portugueses invadiram o Brasil, estima-se que existiam cerca de seis milhões de povos indígenas, falava-se no Brasil mais de mil e duzentas línguas. Hoje resistem mais de setecentos e pouco mil índios, ainda falando mais de cento e oitenta línguas (...); [e ressalta que] “um dos grandes desafios hoje é que os povos indígenas estão submetidos a uma grande opressão, estão alijados, expulsos de suas terras. Então, a luta pela demarcação de terras indígenas está se fortalecendo e é uma necessidade, a sociedade brasileira precisa reconhecer a necessidade imperiosa de demarcar todos os territórios dos povos indígenas...”. (TV Minas, 2010).

Ao propor o uso desse recurso, não se pode perder de vista a linguagem peculiar desse gênero televisivo. Ou seja, o nível de análise documental de um telejornal deve passar pela consideração de que, “as formas de construção e articulação de temas e eventos (...) não só podem revelar as artimanhas ideológicas, mas, o conjunto de representações simbólicas que perpassa as contradições da sociedade em que vivemos” (NAPOLITANO, 1998, p. 159). Nesse sentido, embora a narrativa destacada acima chame a atenção para a diversidade cultural dos povos indígenas, colocando-os também no cenário urbano e enfatizando a continuidade de lutas históricas por seus direitos territoriais, é preciso inquirir junto aos alunos/as que outras representações estão sendo veiculadas, como são construídas no vídeo e os efeitos que produzem. Nesse sentido, a elaboração de um roteiro de análise documental é pertinente para se evitar abordagens “espontaneistas” (Cf. NAPOLITANO, 1998).

Na atividade proposta, o vídeo aparece como um elemento mobilizador de debates sobre a demarcação das terras indígenas, tema que é contemplado na reportagem exibida pelo jornal. Envolver os/as estudantes em debates é uma orientação presente nas diretrizes da aula do Portal do Professor, como foi evidenciado na análise da subárea “Orientação” (IMAGEM 2). Trata-se de uma estratégia voltada para a promoção da participação dos discentes na construção do conhecimento histórico escolar. Na proposição desse debate, o Plano de Aula coloca que

A demarcação das terras indígenas tem provocado disputas violentas: os povos indígenas exigem seu direito à terra; seus opositores (madeireiros, fazendeiros, investidores e outros) dizem que no Brasil “há muita terra para pouco índio” E vocês, o que pensam sobre o assunto? (COSTA, FRANCO, TURINE, 2011, s/p.).

Válido é observar que, a questão da demarcação das terras indígenas, é uma problemática que está no horizonte do saber discente geralmente informado pela mídia brasileira que – financiada pelos que têm interesses nas terras indígenas, como a elite agrária e seus representantes na Câmara de Deputados e no Senado ou em diversos fóruns de Justiça do país – reproduz estereótipos e informações do tipo “há muita terra para pouco índio”. O tratamento dessa temática em sala de aula é, portanto, fundamental para evidenciar os problemas e interesses que embasam afirmações como essas.

Contudo observamos que, embora a mobilização do vídeo atenda a uma perspectiva de visibilidade das lutas indígenas em torno de seus direitos territoriais, sociais e culturais na atualidade, trazendo até a fala de indígenas e lideranças religiosas que comungam a favor da demarcação de seus territórios, a atividade não oferece informações ou conhecimentos necessários para instrumentalizar os/as estudantes em um debate que permita escapar aos preconceitos difusos. Como bem ressalta João Pacheco de Oliveira (1995, s/p.), esse tipo de debate deve considerar “inicialmente a visão indigenista oficial, para depois redimensionar o problema indígena à luz das mobilizações indígenas e das pesquisas dos últimos anos, conduzindo uma crítica dos pressupostos e soluções ali contidas”.

Também é necessário atentar ainda, nessa discussão, para a necessidade de abrir espaço no saber histórico escolar para a compreensão da relação diferenciada que indígenas estabelecem com a terra. Porque, como diz Casé Angatu, isso implica a “ideia de território compreendido como lócus de vivências emocionais, depositário de memórias da tradição” (CASÉ ANGATU, 2015, p.187). Como também assinala

Gersem Baniwa (2006, p. 101), o território é mais que um bem material, “é condição para a vida dos povos indígenas, (...) o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva”. Trazer esse entendimento para a discussão da temática proposta no debate é uma demanda que se coaduna com os apontamentos levantados por Casé Angatu para quem, a “trajetória pela manutenção de suas culturas vinculadas à conservação dos territórios tradicionais, deveria ser um dos eixos principais a serem tratados na aplicação da Lei 11.645/2008” (2016, p. 186).

Como última atividade, o Plano de Aula sugere que os/as estudantes assistam aos vídeos de duas músicas de exaltação aos povos indígenas: “Índio do Brasil”, de David Assayag; e “Todo o dia era dia de índio” de Jorge Bem Jor para que em seguida “em trios, escolham uma música para parodiá-la, defendendo os direitos indígenas”. Assim, orienta que: “Todos deverão apresentar sua música em sala de aula para os demais colegas” (COSTA; FRANCO, TURINI, 2011, s/p.).

De acordo com Bittencourt (2011, p. 379), “o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração”. Mas a utilização das músicas não apenas pode estimular e dinamizar a discussão em sala de aula, mas também

Um trabalho de problematização e historicização das representações que circulam nessas linguagens, para que os/as estudantes percebam que os pontos de vistas, crenças e concepções expressas nessas linguagens são construções sociais e históricas que revelam os imaginários e práticas sociais de determinados grupos e pessoas. (OLIVEIRA, 2015c, p. 17).

Assim, o uso da música em sala de aula proporciona um momento prazeroso de reflexão, permitindo que se relacione a análise de sua letra com os conteúdos históricos estudado. Mas, sobretudo, que também se perceba as representações e significados por elas produzidas.

Abaixo reproduzimos as letras das músicas elencadas para a última atividade:

Índio do Brasil
Boi Garantido

Sou igara nessas águas
Sou a seiva dessas matas

E o ruflar das asas de um beija-flor
 Eu vivia em plena harmonia com a natureza
 Mas num triste dia o kariwa invasor
 No meu solo sagrado pisou
 Desbotando o verde das florestas
 Garimpando o leito desses rios
 Já são cinco séculos de exploração
 Mas a resistência ainda pulsa no meu coração
 Na cerâmica Marajoara, no remo Sateré
 Na plumária ka'apor, na pintura kadiwéu
 No muiraquitã da icamiaba
 Na zarabatana Makú, no arco Mundurukú
 No manto Tupinambá, na flecha kamayurá
 Na oração Dessana
 Canta índio do Brasil
 Canta índio do Brasil
 Canta índio do Brasil
 Canta índio do Brasil
 Anauê nhandeva, anauê hei, hei, hei!
 Dos filhos deste solo és mãe gentil pátria amada Brasil. (PANTOJA;
 HAIDOS, 2004)

Todo Dia Era Dia de Índio

Jorge Bem Jor

Curumim, chama Cunhatã
 Que eu vou contar
 Curumim, chama Cunhatã
 Que eu vou contar
 Todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Curumim, Cunhatã
 Cunhatã, Curumim
 Antes que o homem aqui chegasse
 Às Terras Brasileiras
 Eram habitadas e amadas
 Por mais de 3 milhões de índios
 Proprietários felizes
 Da Terra Brasilis
 Pois todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Mas agora eles só tem
 O dia 19 de Abril
 Mas agora eles só tem
 O dia 19 de Abril
 Amantes da natureza
 Eles são incapazes
 Com certeza
 De maltratar uma fêmea
 Ou de poluir o rio e o mar
 Preservando o equilíbrio ecológico
 Da terra, fauna e flora
 Pois em sua glória, o índio
 É o exemplo puro e perfeito

Próximo da harmonia
 Da fraternidade e da alegria
 Da alegria de viver!
 Da alegria de viver!
 E no entanto, hoje
 O seu canto triste
 É o lamento de uma raça que já foi muito feliz
 Pois antigamente
 Todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Curumim, Cunhatã
 Cunhatã, Curumim
 Terêrê, oh yeah!
 Terêrê, oh!
 (JORGE BEN JOR, 1982).

A primeira música “Índio do Brasil” é uma composição de Geandro Pantoja e Demétrios Haidos, interpretada por David Assayag. Trata-se de uma toada do boi-bumbá Garantido do Festival Folclórico de Parintins (AM). Esta consiste na disputa entre os bois-bumbás Garantido e Caprichoso em que, “em três noites de apresentação dos bumbás, são retratadas as temáticas regionais como lendas, rituais indígenas e costumes dos ribeirinhos através de alegorias gigantescas e encenações apoteóticas” (AZEVEDO; SIMAS, 2015, p. 49). Segundo Azevedo e Simas,

A toada é um gênero do discurso do tipo secundário que se caracteriza por um conteúdo que faz menção às lendas e aos mitos amazônicos, imitando os cantos dos pássaros e os sons da floresta. As composições têm letras que variam de tamanho. O ritmo é caracterizado pela batida do tambor, o chiado do rocar, a cadência da palminha, o trepicar da caixinha que entram em harmonia com outros instrumentos clássicos ou populares. (AZEVEDO; SIMAS, 2015, p.52).

Nesse contexto, a composição musical “Índio do Brasil” é uma toada que produz um discurso em que a relação conflituosa entre indígenas e não indígenas é atualizada, remetendo a um momento inaugural como podemos ver nos versos: “Eu vivia em plena harmonia com a natureza. Mas um triste dia o kariwa (homem branco na língua Nheengatu) invasor no meu solo sagrado pisou” (PANTOJA; HAIDOS, 2004). Nessa formulação é pertinente observar que o sujeito indígena é representado como aquele que vive em completa harmonia com a natureza. Essa compreensão, embora simpática, pode acabar por se mostrar muito pouco favorável ao entendimento das histórias e culturas indígenas. Isso porque as relações que distintos povos indígenas estabelecem com a natureza aparecem romantizadas e idealizadas, podendo desembocar no estereótipo do

“bom selvagem” e na omissão da sua agência sobre a natureza. Também podemos observar que, nessa narrativa, os povos indígenas aparecem como incapazes de resistir àquele “triste dia” e aos traumas decorrentes dele e que marcam já “cinco séculos de exploração” (PANTOJA; HAIDOS, 2004). Aqui, contudo, a toada além de trazer a pertinente e necessária crítica à exploração predatória que se desenvolve desde tempos coloniais, menciona também elementos que remetem à valorização dos saberes e fazeres de distintas etnias indígenas. Tais elementos encarnam também a resistência desses povos, como é possível observar nos versos que se seguem após dizer que “a resistência ainda pulsa no meu coração” (PANTOJA; HAIDOS, 2004).

Já a segunda música, “Todo dia era dia de índio”, é uma composição de Jorge Bem Jor (1982), cantor e compositor que compõe a cena da Música Popular Brasileira. Sua letra apresenta uma crítica ao dia 19 de abril, denunciando que antes da chegada do colonizador “todo dia era dia de índio”. A exemplo do que acontece com a primeira música, aqui alguns enunciados também repercutem uma formulação essencializada a respeito dos povos indígenas que são representados como “Amantes da natureza”, “Próximo da harmonia. Da fraternidade e da alegria” (BEM JOR, 1982). Em outros versos, a letra destaca a derrota, o sofrimento, a vitimização e o lamento que marcariam o “destino” dos povos indígenas após a chegada do colonizador. Ou seja, as ideias de extermínio e passividade diante dos eventos são reforçadas, assim como a relação dicotômica entre colonizados e colonizadores.

As duas músicas mobilizadas como recursos didáticos comungam também com aspectos de uma historiografia clássica, cujos paradigmas influenciaram de forma marcante as produções discursivas em relação aos povos indígenas no Brasil. Desse modo, reforçam a ideia de que as sociedades indígenas, por sua “fragilidade” e pelas constantes investidas de uma suposta “civilização”, acabariam por desaparecer tanto física como culturalmente. Os povos indígenas aparecem assim presos a uma visão histórica que os apresenta como figurantes coadjuvantes e pacíficos de uma história trágica e de dominação.

Afastando-se dessa lógica discursiva, pesquisas recentes no âmbito da Nova História Indígena apontam “para a existência de diferentes protagonismos possíveis no mundo colonial, por meio de sujeitos que evidenciam *também* a intermediação e a negociação com o mundo colonial” (SANTOS; FELIPPE, 2017, p. 115. Grifos do autor). Quanto a isso, ou seja, quanto ao reconhecimento do protagonismo indígena

Não se trata, apenas, de arrolar eventos nos quais os povos indígenas estiveram envolvidos, mas de assumir uma outra perspectiva nas abordagens. Tratar de protagonismo indígena requer assumir o índio como agente histórico pleno, demarcado por interesses, agendas e propósitos próprios. Exige do historiador que atente para as perspectivas indígenas, para suas trajetórias, para as suas motivações. (COELHO; ROCHA, 2018, p. 471).

Buscando maior envolvimento dos/as alunos/as o Plano de Aula propõe a elaboração de paródias das músicas analisadas. Trata-se de uma proposta didática inovadora, pois os/as alunos/as são estimulados a produzir conhecimento histórico em sala de aula a partir de um recurso pouco trabalhado no ensino de História (JOBIM; SANTANA, 2017, p. 84). Como recurso didático, a paródia pode proporcionar “nas aulas de História a capacidade de interpretar de maneira crítica as mais diferentes formas de linguagem, muitas das quais presentes com frequência no cotidiano dos alunos” (JOBIM; SANTANA, 2017, p. 85). Ou seja, a paródia é uma reescrita crítica de uma obra anterior, no caso aqui, das músicas “Todo dia era dia de índio” e “Índio do Brasil”. Assim, os/as professores colocam no horizonte discente uma proposta que necessariamente requer a problematização das músicas indicadas e de seus respectivos contextos de produção. Nesse trabalho, é importante que os/as alunos/as tenham acesso a outras músicas que apresentem outras representações que contrastem com as encontradas nas músicas analisadas. Isso contribui com o processo de reelaboração crítica que é o cerne das paródias e também do saber histórico escolar.

Por fim, observamos que nesse Plano de Aula os/as professores/as mobilizaram saberes provenientes dos PCNs e de discussões recentes sobre metodologias inovadoras no ensino de história. Isso, ao propor que os/as estudantes desenvolvam pesquisa escolar, debates, construção de mural, análise e produção de imagens, músicas e paródias. Também recorrem a fontes da internet que permitem atentar para a presença de povos indígenas na atualidade e para a sua diversidade constitutiva, especialmente em nível local, destacando a continuidade de lutas e resistências que se iniciam no período colonial. Contudo, no que se refere aos conhecimentos históricos, a narrativa textual, imagens, vídeos e atividades didático-pedagógicas, a que as/os professores/as recorrem, moldam-se dentro de uma abordagem historiográfica tradicional. Essa narrativa, portanto, separa e opõe indígenas/vítimas/conquistados e portugueses/vencedores/conquistadores, e não permite reconhecer a presença e agência indígena nos processos históricos nos quais se inseriram desde os tempos coloniais. Isso

repercuta na percepção de sua presença, agência e significação também no tempo presente.

4.2 “Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro”

O Plano de Aula “Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro”³¹ é de autoria das professoras Leide Divina Alvarenga Turine, Eliana Dias e Lazuíta Goretti de Oliveira³². Ao contar 77.278 (setenta e sete mil, duzentos e setenta e oito)³³ acessos, esse Plano de Aula é o mais consultado entre aqueles que identificamos no Portal do Professor, quando se trata de ensino de história indígena. Esse Plano traz uma proposta de 6 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos, pensadas para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e também no EJA (2º ciclo), nos componentes curriculares História, Sociologia e Estudo da sociedade e da natureza, para a abordagem dos seguintes eixos temáticos propostos pelos PCNs: Cultura; Sujeito histórico; Relações sociais, a natureza e a terra; Tempo: transformações e mentalidades; Memória; Poder; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Relações de poder e conflitos sociais.

Como objetivos da aprendizagem o Plano de Aula apresenta:

- Identificar os diferentes conceitos utilizados pelos historiadores para explicar o que ocorreu em 1492, na América, a partir da chegada dos europeus: descobrimento ou encobrimento?
- Compreender a visão que os europeus tinham sobre os povos indígenas e suas culturas nos primeiros contatos ocorridos na América, entre os séculos XV e XVI.

³¹ Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49528>. Acessado em: 13 jul. 2019.

³² Leide Divina Alvarenga Turine, na época da publicação desse Plano, em 20/06/2013, já tinha Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação, e atuava como professora efetiva de classe especial do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. A professora Eliana Dias também já possuía Graduação, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa, e atuava como professora efetiva associada na Universidade Federal de Uberlândia. Já a professora Lazuíta Goretti de Oliveira também tinha Graduação em Letras, Especializações em Didática do Magistérios e em Leitura e Produção de Texto, além de Mestrado em Linguística, atuando como professora efetiva na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU).

³³ Esses números são baseados em pesquisa realizada no mês de julho de 2019, no sistema de busca disponível dentro do Portal do Professor (<www.portaldoprofessor.mec.gov.br>).

- Compreender a visão dos povos indígenas sobre os europeus e suas culturas no período mencionado. (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013,s/p.).

Para alcançar esses objetivos, o Plano de Aula é subdividido em módulos temáticos. O primeiro deles, “Descobrimento ou encobrimento?”, sugere como atividade 1 “uma reflexão sobre como os historiadores apresentam *a chegada dos europeus à América a partir de 1492*” (TURINE; DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p. Grifos das autoras). Para isso, é proposta a leitura atenta de textos historiográficos, acessados por links, voltados a subsidiar a discussão dos termos “Descobrimento”, “Achamento”, “Encontro”, “Conquista”, “Invenção”, “Invasão” e ‘Encobrimento”. Também o modo como esses se ligam a diferentes visões sobre a interação entre europeus e indígenas naquele momento histórico, assinalando, sobretudo, o lugar que os povos indígenas ocuparam/ocupam nas narrativas construídas em torno desses diferentes conceitos.

Como bem teoriza a historiadora Ana Maria Monteiro (2003, p. 11), a produção do saber histórico escolar “envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio cultural de referência”. Assim, a historiografia é saber de referência para os/as docentes, como já ressaltamos, mas nessa proposta de atividade ela é mobilizada como recurso didático. Isso remete a uma concepção de ensino de História em que a aproximação com o saber histórico acadêmico, suas noções, métodos e temas próprios, é tida como fundamental para uma aprendizagem histórica significativa. Nessa direção, os textos selecionados, ao enfatizar diferentes perspectivas historiográficas e as controvérsias conceituais, ideológicas e políticas envolvidas nas diferentes possibilidades de escrita da História ao longo dos tempos, abrem espaço para o entendimento por parte dos/as alunos/as de noções de narratividade, objetividade e outras fundamentais para a compreensão do conhecimento histórico como produto de uma construção, o que favorece a formação crítica dos alunos/as frente ao conhecimento histórico. Para tanto, assim como acontece com o uso de outras fontes em sala de aula, é necessário um trabalho de problematização dos textos selecionados, em que as referências aos pesquisadores e autores dos textos sejam contempladas.

Embora não se verifique a indicação desse tipo de abordagem, o Plano de Aula sugere aos/às professores/as que “orientem os alunos a fazerem uma leitura atenta do texto e a sublinharem as ideias centrais, sobretudo aquelas que tragam os conceitos e suas referências históricas” (TURINE; DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p.). Posteriormente,

também promovam um debate a respeito das ideias sublinhadas; o que demonstra o entendimento de é preciso um trabalho que privilegie um espaço “para que as leituras e intervenções dos diferentes alunos possam se efetivar e, inclusive, aprofundar as análises e ampliar os significados” (MONTEIRO, 2003, p. 29).

Em consonância com esse entendimento, na atividade 2, o Plano de Aula sugere: “Os alunos devem organizar as ideias centrais dos dois textos, abordadas na atividade 1, através da elaboração de um *mapa conceitual* de cada um deles” (TURINE; DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p. Grifos das autoras). O uso ou a elaboração de mapas conceituais em sala de aula é uma estratégia bastante recorrente no ensino de História, permitindo que alunos/as estabeleçam sínteses e organizem o conhecimento histórico estudado. Assim, podemos observar que há nos/nas docentes a preocupação em traçar estratégias de leitura que permitam a apropriação dos conceitos, informações e valores discutidos nos textos historiográficos selecionados.

O texto 1 “Novo mundo, novos termos”³⁴, da historiadora Maria Teresa Toribio Brittes Lemes, é um artigo publicado originalmente na Revista de História da Biblioteca Nacional, onde a autora discute que o ano de “1492 mudou o mundo” e que “diferentes interpretações e conceitos tentam explicar as origens e os motivos dessa mudança” (LEMES, 2012, s/p.). Na sequência, apresenta alguns conceitos usados para explicar historicamente o que aconteceu em 1492, destacando que “cada um deles corresponde a diferentes posições ideológicas e pontos de vista de estudiosos que se debruçaram sobre a questão” (LEMES, 2012, s/p.).

No texto em questão, Lemes destaca que os conceitos de “‘descobrimento’ e ‘achamento’ têm o mesmo significado e se referem a algo previamente conhecido” e que, desse modo, tal “conceito difere de ‘descoberta’, que significa descobrir algo desconhecido anteriormente, que não se conhecia ou se imaginava conhecer” (LEMES, 2012, s/p.). A historiadora apresenta ainda argumentos referentes às implicações desses conceitos e prossegue destacando que o conceito de “encontro” é “encobridor” uma vez que “se estabelece ocultando a dominação do mundo europeu sobre o mundo do índio americano”. Desse modo, afirma também que esse acontecimento não pode ser denominado como “um encontro de duas culturas”, já que “o mundo do outro é subjugado e excluído, onde predomina o etnocentrismo” (LEMES, 2012, s/p.). Já o

³⁴ Disponível em <http://historiatragicomaritima.blogspot.com/2012/10/novo-mundo-novos-termos.html>. Acessado em: 18 out. 2021.

conceito de “invenção”, segundo a autora, indica que a América “não foi descoberta ou achada, mas inventada à imagem e semelhança da Europa (LEMES, 2012, s/p.).

O texto 2 “O encobrimento do Brasil”³⁵, do historiador José Murilo de Carvalho, também discute a utilização dos conceitos de “descobrimento” e “encobrimento”, mas em dois marcos históricos, 1992 e 1500. O autor informa que “em 1992, por ocasião dos 500 anos da viagem de Colombo, houve intenso e extenso debate nas Américas e na Europa sobre o vocabulário adequado para descrever a chegada dos europeus ao continente” (CARVALHO, 1999, s/p.). A partir disso, explica as razões da contundente crítica ao uso dos termos “descobrimento” ou “descoberta”, destacando o pertencimento desses a um “insuportável etnocentrismo europeu”, o que daria “um tom falsamente neutro a um processo que foi violento e genocida” (CARVALHO, 1999, s/p.). Também trata das implicações do uso de tais termos frente à presença indígena no território. Ao situar o debate, mais especificamente, no âmbito do Brasil, o historiador enfatiza que, como se alheios ao debate de 1992, “nas celebrações oficiais e oficiosas, nas reportagens da mídia, nas exposições, nos seminários acadêmicos, (...) celebra-se o descobrimento do Brasil” (CARVALHO, 1999, s/p.). Também destaca que, nesse sentido, “o genocídio que a palavra encobre seria também fenômeno exclusivamente espanhol, fruto da truculência dos conquistadores. Em nosso caso, as relações dos portugueses com os nativos teriam sido amigáveis” (CARVALHO, 1999, s/p.). Para problematizar essa perspectiva, o historiador apresenta dados, depoimentos e documentação que comprovam a mortandade desencadeada pelo empreendimento colonizador português. Finaliza afirmando que, “se as palavras não são para encobrir as coisas, só há uma expressão para descrever o que se passou desde 1500: conquista com genocídio dos índios, seguida de colonização com escravidão africana” (CARVALHO, 1999, s/p.).

Esses textos revelam saberes significativos para o entendimento e discussão da diminuição do contingente populacional de povos indígenas, proposta na Atividade 2 do Plano anteriormente analisado (“Conquistadores e conquistados na América portuguesa”). Contudo, é preciso atenção para que a lógica argumentativa desses textos não entre em sintonia também com um saber historiográfico tradicional que acaba por reforçar uma tradição vitimizadora dos povos indígenas na História. Isso porque, ao enfatizar, exclusivamente, a tônica da “conquista” marcada pelos embates, conflitos e

³⁵ Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_6_4.htm. Acessado em: 17 out. 2019.

estranhezas que desencadearam processos violentos de dizimação dos povos indígenas no Brasil, invisibiliza suas agências nas situações de contato colonial. Embora seja inegável a validade da crítica à violência colonial e ao impacto que ela exerceu na diminuição da população indígena no Brasil, essa linha de interpretação, sem a devida problematização, corrobora com a crônica do “desaparecimento” ou da “extinção” dos povos indígenas, bem como com o pressuposto da passividade indígena. Essa visão ainda sustenta no presente práticas sociais de exclusão, marginalização e negação dos direitos indígenas.

Quanto a isso, é pertinente a observação de João Pacheco de Oliveira, de que

De nada adianta aplicar teorias radicalmente novas nem propor uma reforma terminológica se o “sistema de verdades” em que se assenta a narrativa convencional não for objeto de uma revisão crítica. O termo “descoberta” é equívoco e inaplicável, mas a sua substituição por eufemismos como “encontro de culturas” ou “encontro de civilizações” pode ser inócua se deixar intocadas as regras de sintaxe e os pressupostos do discurso colonial. O mesmo destino, aliás, estará reservado a um antidiscurso (como falar em “invasão”) se não conduzir a uma crítica profunda das certezas e das atitudes naturalizadas na narrativa convencional. (OLIVEIRA, 2010, p.13).

No caso, o potencial pedagógico do uso das construções analíticas em torno dos diferentes conceitos para explicar o que aconteceu em 1492 e 1500, poderia se afastar desse padrão abrindo espaço, por exemplo, para uma abordagem que discuta e critique o lugar que as populações indígenas ocuparam/ocupam nas narrativas históricas construídas em torno desses diferentes conceitos. Ou ainda uma abordagem que permita a percepção do protagonismo que os próprios povos indígenas vêm exercendo no questionamento ao eurocentrismo que esses termos carregam. Nesse sentido, é válido mencionar estudos sobre o Movimento Brasil: 500 Anos de Resistência Indígena Negra e Popular e ressaltam que esse movimento

Mobilizou, entre os anos de 1998 e 2000, diversas organizações e grupos sociais, partidos políticos, sindicatos, entidades de classe, movimentos estudantis, setores de igreja e universidades brasileiras em torno de um discurso crítico que foi capaz de desestabilizar as perspectivas históricas e os projetos governamentais e midiáticos relacionados às comemorações oficiais dos 500 anos de Brasil. (FARIAS, 2018, p. 5).

Como nos informa o historiador Lucas da Mota Farias os projetos, em torno das Comemorações Oficiais do V Centenário do “Descobrimento do Brasil”, “apontaram para a exaltação do legado histórico português, na formação da nação, marginalizando e invisibilizando a participação e importância de povos indígenas e afrodescendentes ao longo de 500 anos de resistência à dominação e exploração (2018, p. 10). Contudo, embora as vozes oficiais quisessem consolidar a versão do descobrimento/conquista, vozes críticas se manifestaram contundentemente entre outros no Movimento Brasil: 500 Anos de Resistência Indígena Negra e Popular. Como nos mostra Farias

O caráter excludente e colonialista das representações veiculadas pelas comemorações oficiais não ficaram incontestes. Em dezembro de 1998, movimentos sociais publicaram o *Manifesto Movimento Brasil: 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular*, propondo outra leitura histórica a partir de “um lugar bem definido”, dos “condenados da terra”, segundo a qual o dia 22 de abril de 1500 era entendido como “um dia mítico, matriz de uma história violenta e desumana que continua até hoje. (FARIAS, 2018, p. 10. Grifos do autor).

Além disso, esse movimento destacou

Como esses atores sociais aproveitaram a ocasião para informar que continuariam existindo por pelo menos mais 500 anos, diferentemente do que certas noções cristalizadas no pensamento histórico, social e político do país faziam crer, ao silenciar o protagonismo e memória de indígenas e afrodescendentes sobre esses 500 anos. (FARIAS, 2018, p 11).

Nesse sentido, os estudos sobre o Movimento Brasil: 500 Anos de Resistência Indígena Negra e Popular permite uma abordagem com o potencial de visibilizar as lutas dos movimentos indígenas. O protagonismo que esses movimentos adquiriram desde as últimas décadas do século XX e que se manifesta, entre outras frentes, na busca por outras narrativas históricas a respeito do que aconteceu com a chegada de Pedro Álvares Cabral a Porto Seguro em 22 de abril de 1500. Narrativas que lancem luz sobre “os massacres, violências, genocídios, escravizações e repressões que marcaram a trajetória histórica brasileira, mas também sobre as resistências e lutas históricas, os agenciamentos e projetos de vida alternativos promovidos por povos indígenas (...)” (FARIAS, 2018, p.158). Trata-se de uma abordagem que, sem dúvidas, é fundamental para se ensinar uma história do Brasil sob a perspectiva dos povos indígenas, como é proposto nos objetivos de aprendizagem desse Plano de Aula.

No módulo 2, “A visão dos europeus sobre os povos indígenas e suas culturas”, trabalha-se com documentos históricos, solicitando que “os alunos reúnam textos de cronistas, viajantes e missionários europeus que estiveram na América nos primeiros séculos da colonização” (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p.). Para isso apresenta os excertos de obras de Pero Magalhaes Gandavo, *Tratado da Terra do Brasil*, e Juan Ginés Sepulveda, *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los índios*, ambos produzidas no século XVI, que devem ser problematizadas a partir de questões propostas para cada documento e para leitura da história em quadrinhos com o personagem Fradim de Henfil (IMAGEM 5):

Imagem 5 - Quadrinhos Fradim de Henfil



Fonte: *Blog Sociologando*, 2011. Disponível em <https://sociologado.wordpress.com/2011/01/24/uel-2004-11/> Acesso em 20 nov. 2019.

Questões:

1. Após uma primeira leitura pelos alunos, é interessante orientá-los, primeiramente, a buscarem informações sobre Pero de Magalhães Gandavo e anotá-las no caderno. Sugestão de *link* para consulta (...).

2. O autor do texto trabalha com a ideia de exclusão, pois o *outro* é visto pelo que ele *não tem* em relação ao europeu. Cite trechos do texto que exemplifiquem essa característica do autor.
3. Explique o que você entendeu sobre a frase: "*Assim, vivem bestialmente sem ter conta, nem peso nem medida*".

Questões:

1. Após uma primeira leitura pelos alunos, é interessante orientá-los, primeiramente, a buscarem informações sobre quem foi Juan Ginés Sepúlveda e anotá-las no caderno.
2. As palavras de Sepúlveda revelam o **etnocentrismo** europeu em relação aos indígenas. Trabalhe com os alunos o conceito de etnocentrismo para que possam compreender melhor o texto. (...) Professor, trabalhe também com os alunos o conceito de **ETNOCENTRISMO** a partir dos quadrinhos [de Henfil]. (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p. Grifos das autoras.).

A leitura dos documentos indicados permite aos/às estudantes identificar representações sobre os indígenas como “tolos”, “fracos”, “imperfeitos”, “preguiçosos”, de “espíritos lentos” e de modo de vida “bestial”. Essas e outras representações pejorativas são problematizadas por questões que permitem situar historicamente as fontes utilizadas. Também estimulam a percepção de como essas representações foram construídas com base em ideias de exclusão e etnocentrismo. Essa abordagem das fontes coloniais está em consonância com as orientações da historiadora Susane Rodrigues de Oliveira que, sobre o uso de narrativas coloniais como recursos didáticos, pondera a necessidade de se considerar que,

As histórias contadas pelos cronistas, a partir de um ponto de vista eurocêntrico, estavam carregadas de representações inferiorizantes e degradantes das sociedades indígenas, contribuindo na exaltação da superioridade dos europeus e na legitimação das práticas de conquista e evangelização/colonização dos indígenas na América. (OLIVEIRA, 2011, p.189-190).

Nesse sentido, a historiadora sugere uma abordagem que inclui a problematização dessas representações e a discussão dos processos de produção de conhecimentos sobre a América e os povos indígenas nos séculos XVI e XVII. Assim, ela indica alguns passos importantes que aqui apresentamos resumidamente:

Ainda na fase introdutória, é necessário preparar o estudante para o entendimento das condições de produção da narrativa que será analisada, trazendo para a sala de aula informações sobre a vida/obra do autor, o espaço/tempo de sua produção, o tipo de fonte e os conteúdos/temas tratados. (...) Em seguida, podemos lançar algumas questões sobre a autoria, a natureza do texto e as ideias apresentadas,

promovendo também uma interpretação da narrativa: • Que tipo documento é esse? • Quem o construiu (elaborou)? • O que nos diz? • Como o diz? • Onde? • Quem o fez? • Com que finalidades? • Em nome de quem? Para quem? • Com que propósito? (...) O próximo passo consiste em estabelecer relações entre o passado e o presente, entre as ideias/representações identificadas na fonte histórica e aquelas que circulam em nosso cotidiano. (OLIVEIRA, 2011, p. 200 -203).

Podemos observar que alguns desses passos estão presentes na abordagem sugerida pelas professoras, a exemplo da indicação de pesquisa sobre os autores das crônicas coloniais, Pero de Magalhães Gandavo e Juan Ginés Sepulveda. Também na indicação de recurso para auxiliar na percepção do caráter eurocêntrico das representações nas fontes, como a leitura dos quadrinhos de Fradim de Henfil (IMAGEM 5).

No módulo 3, “A visão dos povos indígenas sobre os europeus e suas culturas, sugere-se nas atividades 1 e 2 o trabalho com fontes escritas³⁶ que, na perspectiva do Plano, permitam visibilizar o ponto de vista dos indígenas sobre os europeus.

Texto – Conversa entre Jean de Léry e um velho índio Tupinambá no século XVI

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arbutan (madeira pau-brasil). Uma vez um velho perguntou-me:

- Por que vindes vós outros, maírs e perôs (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?

Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas. Retrucou o velho imediatamente:

- E porventura precisais de muito?

- Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

- Ah, retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas; acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre?

- Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo:

- E quando morrem para quem fica o que deixam?

- Para seus filhos, se os têm, respondi; na falta destes, para os irmãos ou parentes próximos.

³⁶ Nessa atividade também é elencado como recurso didático um poema intitulado “Relato Maia” (LEÓN-PORTILLA, 1987). Como nosso foco são os povos indígenas na História do Brasil, optamos por analisar apenas o texto de Jean de Léry.

- Na verdade, continuou o velho, que como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros maírs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (LÉRY, 1961, p. 174)³⁷.
(TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p.)

Na proposição dessa atividade, as docentes continuam a problematizar a perspectiva europeia e suas representações sobre os povos indígenas, indicando novamente como recurso didático uma crônica colonial escrita por um europeu. A esse respeito, o Plano de Aula ressalta que “embora o texto tenha sido escrito por um europeu, é possível extrair dele a visão do indígena a respeito da exploração do pau-brasil realizada pelos estrangeiros no século XVI e as diferenças culturais pontuadas” (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p.)

Ao ressaltar que a narrativa de Jean de Léry é um documento carregado de filtros (“escrito por um europeu”), as docentes reportam a saberes historiográficos sobre os modos de leitura de uma fonte histórica. Assim, sinalizam para a compreensão da escrita desse cronista, a partir do reconhecimento de seu lugar de fala como homem, europeu, francês e calvinista renascentista. Ou seja, a compreensão da sua narrativa deve ser feita considerando as experiências, valores, interesses e identidades do autor na época de sua produção. Desse modo, entre as questões propostas, podemos ver mais uma vez o cuidado em situar o documento historicamente, o que instiga o entendimento de que o documento histórico não é um espelho que reflete a verdade. Mas, um indutor de percepções e visões que moldam sentidos para os acontecimentos representados e que por isso precisam ser problematizados.

Essa abordagem crítica das fontes históricas também remete às orientações dos PCNs de História que a esse respeito salientam:

O trabalho com documento pode envolver vários momentos diferentes que, associados, possibilitam uma apreensão de suas dimensões históricas. Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com

³⁷ Adaptação disponível no *link*: <http://www.iande.art.br/textos/velhotupinamba.htm>. Acessado em 27 dez. 2019.

informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada com eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações — o seu “novo olhar” — com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionada. (BRASIL, 1998a, p.86-87).

Em sintonia também com essas referências curriculares, o Plano de Aula não apenas sinaliza para a importância desse trabalho de contextualização do documento histórico. Reconhece, também, as crônicas quinhentistas como fontes valiosas para a compreensão do olhar europeu sobre os tupinambás naquele período. Ao trazer detalhes pormenorizados sobre seus rituais, modos de vida e cosmologias, o missionário calvinista, mesmo surpreso e perplexo, traz à tona elementos dos significados e das experiências dos próprios indígenas (Cf. PAIVA, 2007)³⁸.

Assim, o Plano de Aula orienta que o excerto em questão, o diálogo entre Jean de Léry e um “velho índio Tupinambá” no século XVI, seja lido buscando as “diferenças apontadas pelo índio Tupinambá entre a sua cultura e a cultura europeia, relacionadas à concepção sobre o trabalho e a exploração da terra?” (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013,s/p.). Esse direcionamento pode abrir espaço para a compreensão das distintas concepções que diferentes povos indígenas têm a respeito das várias dimensões da vida, como o trabalho e a exploração da terra. O conhecimento dessas concepções –

³⁸ Nessa direção, também Santos e Felipe nos advertem a respeito da escrita de uma História Indígena que, “Assim como não se deve confundir documento histórico com história (Wittmann, 2014, p. 50) e, com isso, incorrer no equívoco de encarar as análises e julgamentos dos observadores como a fonte em si, também não nos parece apropriado, em movimento oposto, desconsiderar completamente os registros que descrevam ou emitam comentários a respeito dos índios. Por mais que sejam relatos produzidos sobre o outro, não se pode ignorar as potencialidades informativas que estes registros possuem enquanto narrativas que explicitam vivências em relação (...) Estes “desvios” capturados a partir das situações em que os registros descrevem a relação que se estabeleceu, seja de contato, seja de convívio, e, por isso, marcam o estranhamento entre os diferentes, é o que Michel de Certeau descreveu como um dejetto da escrita dos observadores, o que ela “produz ao triunfar, mas que não visava a produzir” (1975, p. 227). São estes fragmentos do discurso escrito que demonstram as situações em que tanto os índios como os brancos foram afetados pela relação – cada um comportando-se em uma trama de ações que são produzidas por, e produtoras de, articulações com o outro (Ema López, 2004, p 19)” (SANTOS; FELLIPE, 2016, p. 38-39. Grifos dos autores).

de como pensam e que valores associam ao seu agir e sentir – numa abordagem de respeito e empatia é fundamental para tensionar o preconceito e a discriminação que se manifestaram e ainda se manifestam em diferentes contatos entre indígenas e não indígenas.

No módulo 4, “Análise e produção de história em quadrinhos sobre o tema”, a problemática da representação dos povos indígenas e europeus é retomada a partir da indicação da análise de uma história em quadrinhos (HQs): “Descobrimento da América” de Maurício Rett. Nessa perspectiva, as HQs são concebidas como artefatos culturais que se apropriam, representam e produzem discursos numa linguagem que envolve crítica, anacronismos, humor, ficção etc. Por sua forte aceitação entre o público jovem, as HQs adentram o contexto escolar como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Entre as potencialidades desse recurso, destaca-se:

As HQs aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando a curiosidade e desafiando seu senso crítico; a interligação do texto com a imagem, presente nas HQs, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. (LIMA, 2017, p. 152).

Além disso, as HQs podem ser usadas no ensino de história para

Ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; para serem lidas e estudadas como registros da época em que foram produzidas; para serem utilizadas como ponto de partida de discussões de conceitos importantes para a História. (LIMA, 2017, p. 153).

Na atividade proposta, essas potencialidades são aproveitadas buscando propiciar uma relação mais próxima com o conhecimento histórico. Ao mesmo tempo, amplia a discussão dos conteúdos apresentados nos outros suportes mobilizados. Assim, após uma primeira leitura individual, os/as alunos/as devem se reunir em trios para responder às seguintes questões: “Como os indígenas são representados? Qual a visão que eles têm dos europeus? (...) E os europeus, como são representados? Qual a visão que eles têm dos indígenas na história em quadrinhos?” (TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013,s/p.).

A mobilização dessa história em quadrinhos relaciona-se com saberes didático-pedagógicos que reportam a uma concepção de ensino-aprendizagem em que “o

professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, ‘decoram’ o conteúdo”, já que as professoras ocupam um lugar de mediadoras “das relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento” (FONSECA, 2004, p. 164). A mobilização desse recurso didático também remete aos saberes provenientes das leituras curriculares. Por exemplo, os PCNs, que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam os/as estudantes “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa. Também que reconheçam o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (BRASIL, 1999, p. 55).

A história em quadrinhos em questão traz ainda, na estruturação da sua narrativa, a percepção de como distintas lógicas culturais atuaram nas visões que portugueses e indígenas construíram um do outro no contexto dos primeiros encontros no século XVI. Como exemplo, destacamos abaixo (IMAGEM 6) uma parte da página 4 dessa história em quadrinho.

Imagem 6 - Trocas entre indígenas e portugueses



Fonte: *Cartunista.com*, 1992. Disponível em <http://www.cartunista.com.br/descobrimento4.html>
Acessado em 20 nov. 20219.

No que se se refere aos saberes que informam a história em quadrinhos, chamamos atenção a inversão da costumeira perspectiva que representa indígenas como “bobos e ingênuos”, por trocarem ornamentos de ouro por “pequenas bugigangas”. Aqui os indígenas que aparecem como “espertos” e “perspicazes”, ao conseguirem “tirar vantagem” das trocas com os portugueses. Assim, podemos perceber que a mobilização

desse recurso didático abre espaço para o rompimento com estereótipos que fixaram na memória a imagem de inocência e vitimização dos indígenas diante dos portugueses. Porém, isso se faz de maneira problemática, apenas invertendo as imagens que fixaram os portugueses colonizadores como os mais os espertos e vantajosos nas relações com os indígenas. Abre-se um espaço importante para se refletir sobre a complexidade das relações entre indígenas e portugueses, porém ainda sem embasamento histórico, ou seja, sem a percepção de acontecimentos que revelem tais práticas no passado. Desse modo, percebemos que as professoras entendem a necessidade de romper com os estereótipos que tiram a agência dos indígenas na história, porém ainda sem recursos ou fontes históricas que sustentem essa visão para além da ironia e do humor que se expressa na história em quadrinho.

Devemos ressaltar que, para muitas comunidades e etnias indígenas no século XVI, a troca era parte de um sistema de reciprocidade, uma característica

(...) fundada no dom e na dádiva, elementos principais de sua economia (...) A reciprocidade constituía e, de certa forma ainda constitui, um espaço onde a pessoa se reconhece, espaço vital onde as coisas adquirem sentido e se gera um sentimento de pertencimento. (PETERSEN; BERGAMASHI; SANTOS, 2012, p. 195).

Maria Regina Celestino de Almeida, ao falar sobre as novas compreensões que os estudos etnológicos trazem sobre os tupis³⁹ e as suas relações de contato no Rio de Janeiro e nas demais capitanias litorâneas, ressalta que

Uma de suas características mais marcantes e fundamentais para essa compreensão era a extrema abertura às relações de alteridade que davam sentido às suas sociedades e se faziam, basicamente, mediante trocas, casamentos e guerras com grupos rivais e aliados. Daí a facilidade com que inseriram os portugueses em suas relações intertribais, concedendo-lhes presentes, mulheres e integrando-os em suas guerras, como aliados ou inimigos. Isso nos permite entender a inserção de João Ramalho entre os Tupiniquins de São Paulo e de Caramuru entre os Tupinambás na Bahia, degredados que se casaram com as filhas de grandes chefes e alcançaram postos de chefia e prestígio nos grupos que os acolheram (Monteiro, 1994; Almeida, 2003). Ambos, evidentemente, incorporaram os costumes indígenas e atuaram conforme suas normas pois, caso contrário, teriam sido mortos como tantos outros degredados. (ALMEIDA, 2017, p.22-23).

³⁹Tronco linguístico que incluía diferentes povos e etnias; predominavam na costa brasílica. Embora sejam falantes de línguas de um mesmo tronco há especificidades históricas, culturais e linguísticas entre os subgrupos que se inserem no tronco Tupi (Cf. URBAN, 1992).

Sem a consideração da especificidade e diferença da lógica e pensamento indígenas, a imagem presente na história em quadrinho pode suscitar uma discussão vazia de historicidade. A consideração dos saberes e dinâmicas próprias de algumas organizações socioculturais indígenas possibilita um rompimento com as imagens dos indígenas “como tolos e manipulados, pois suas ações passam a ser vistas como fruto de escolhas próprias” (ALMEIDA, 2017, p. 23). Como bem assinala a autora, tais escolhas eram “limitadas, sem dúvida, pois as relações eram assimétricas e ocorriam em meio a um cenário caótico de extrema violência” (ALMEIDA, 2017, p. 23).

Na atividade 2, os/as alunos/as são orientados a produzirem HQs. Para isso apresenta as possibilidades de produção de um roteiro para cada um dos módulos estudados:

a. A chegada dos europeus na América: descobrimento ou encobrimento?

Ao desenvolverem o roteiro para a história em quadrinhos a proposta é que os alunos, **com base nas leituras realizadas no módulo 1**, tragam a discussão sobre o ponto de vista dos europeus (que defendem que houve descobrimento e que trouxeram a "civilização" para os povos "bárbaros, selvagens e atrasados" que viviam na América) e o ponto de vista dos povos indígenas (que defendem que houve invasão, genocídio, aculturação desde a chegada dos europeus, mas também houve luta e resistência dos povos indígenas e que houve um encobrimento dessa interpretação na historiografia oficial).

b. O ponto de vista dos europeus sobre os povos indígenas e suas culturas

Com base nas leituras e atividades realizadas no módulo 2, os alunos podem trazer para o roteiro da história em quadrinhos a discussão sobre o etnocentrismo europeu e a percepção dos mesmos sobre os povos nativos, revelando o estranhamento e a não aceitação das diferenças culturais que marcaram a sua relação com o *outro*.

c. O ponto de vista dos povos indígenas sobre os europeus e suas culturas

Baseados nas leituras e atividades desenvolvidas no módulo 3, os alunos podem trazer para o roteiro da história em quadrinhos o estranhamento dos povos nativos em relação aos europeus e sua cultura, discutindo sobre a percepção dos mesmos em relação a aspectos da cultura europeia que mais se chocaram com as suas culturas (a imposição da religião católica, desconsiderando as suas próprias crenças, por exemplo, a questão da língua, os valores diferentes relacionados ao trabalho, à relação com a terra, entre outros).

(TURINE, DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p. Grifos das autoras).

Temos então uma forma de sistematização em que os/as alunos são estimulados a construir e expandir o conhecimento histórico a partir da produção de HQs. A

potencialidade dessa proposta relaciona-se com a valorização da imaginação no ensino de história, tomando-a como elemento vital no aflorar de outras histórias, outras narrativas. Como argumenta Nilton Mullet Pereira,

A imaginação é a faculdade que permite supor que toda a narrativa que criamos como história, que expressa o passado, pode ser diferente; que o futuro pode ser construído não como continuidade em relação ao presente, mas como alternativa. Por isso, a imaginação se torna elemento vital da aprendizagem histórica. Face a processos educativos demasiado instrumentalizadores, racionalistas e formadores, uma aprendizagem histórica que insere a imaginação como campo potencial do – porvir ou de um – vir a ser, abre a experiência para o ilimitado das forças fabuladoras. (...) Propõe-nos a imaginação uma vida por fora da representação e por fora da narrativa. As duas, representação e narrativa, são suspensas quando a imaginação irrompe e produz o jogo que nos leva a criar outros mundos, outros tempos e outras narrativas. (PEREIRA, 2020, p.61).

A atividade proposta pelas professoras aos/às discentes, de construir roteiros, cenários, enredos e histórias, está em sintonia com essa perspectiva que os coloca na possibilidade de “imaginar caminhos, não narrados, presentes alternativos ou futuros ainda não criados” (PEREIRA, 2020, p. 64). Também podemos ver que a atividade proposta ressalta o potencial da imaginação de suspender narrativas e representações dadas. Também traz à tona outras narrativas e outras representações, uma vez que as orientações para a construção dos roteiros das HQs trazem o desafio de produzir versões que permitam confrontar representações hegemônicas e etnocêntricas sobre as relações entre indígenas e europeus. Assim, a leitura e a produção de HQs vêm responder ao desafio de oferecer, por um lado, uma aprendizagem desafiante e criativa e, por outro, proporcionar saberes capazes de dar suporte a uma leitura crítica acerca dos primeiros contatos ocorridos na América, entre os séculos XV e XVI.

Percebermos, então, nos saberes docentes mobilizados no Plano de Aula em questão, um reconhecimento da importância de deslocar o ponto de vista predominante e preconceituoso acerca dos indígenas e europeus. Induzem, até, outros olhares e sentidos para a história dos primeiros contatos entre eles. Embora isso se faça de maneira limitada e sem a mobilização de fontes históricas, que permitam revelar os saberes e ponto de vista dos indígenas sobre os europeus, já que as obras privilegiadas para leitura em sala de aula ainda permanecem em sua maioria informadas apenas pelo olhar europeu. Porém, esse Plano de Aula evidencia a preocupação importante das professoras em mobilizar recursos didáticos que permitam romper com velhos

estereótipos, bem como problematizar o eurocentrismo que marcou a percepção negativa sobre os povos indígenas na história da colonização do Brasil.

A inserção das narrativas indígenas na história escolar é uma demanda dos próprios indígenas, referendada também por diversos estudiosos e especialistas que denunciam que...

Todas as narrativas e as interpretações produzidas pela história oficial sobre os indígenas desconhecem por completo a especificidade dos seus pontos de vista e suas estratégias. Não buscam em momento algum de sua análise situar-se na perspectiva dos indígenas, mas falam sempre de um prisma absolutamente exterior. (OLIVEIRA, 2010, p. 33).

A introdução de fontes históricas de autoria indígena como recursos didáticos é uma estratégia voltada a permitir um processo de reformulação de ideias preconceituosas e racistas produzidas por uma historiografia eurocêntrica. Trata-se, portanto, de fontes fundamentais para a implementação da Lei 11.645/08. Como sinaliza Casé Angatu, (2015, p.181-182), “são linguagens diferenciadas e portadoras de memórias ancestrais que, na nossa compreensão, possibilitam (re)formulações de diferentes versões historiográficas e socioculturais acerca dos Povos Originários”. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar outro Plano de Aula, intitulado “A escravidão indígena no Brasil colonial”⁴⁰, também de autoria das mesmas professoras do Plano de Aula aqui analisado, onde apresentam os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Compreender os significados, para os povos indígenas, da chegada dos portugueses a partir do século XV;
- Identificar as diferentes reações dos povos indígenas à ocupação portuguesa no Brasil;
- Entender como foram os primeiros contatos entre portugueses e índios e as ações de ambos no processo que culminou com a escravização indígena;

⁴⁰ Trata-se de um planejamento que pode ser desenvolvido no Ensino Médio, com o componente curricular História, no EJA 1º Ciclo com o componente curricular Sociologia e no EJA 2º ciclo no componente curricular Estudos da Sociedade e da Natureza, atendendo assim aos seguintes eixos temáticos propostos pelos PCNs: Poder; Cultura; Memória; Trabalho; Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Sujeito histórico. Relações de poder e conflitos sociais; Trabalho e relações sociais. Esse Plano de aula, publicado em vinte e um de junho de 2013, teve 44.779 (quarenta e quatro mil e setecentos e setenta e nove) acessos no Portal do Professor. Esses números são baseados em pesquisa realizada no mês de julho de 2019, no sistema de busca disponível dentro do Portal do Professor (<www.portaldoprofessor.mec.gov.br>).

- Caracterizar as formas de escravização dos indígenas pelos portugueses na sociedade colonial brasileira. (TURINI; DIAS; OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Tais objetivos apontam também para um afastamento do paradigma da “conquista”, isto é, de uma visão eurocêntrica que coloca os europeus no centro dos relatos históricos. Isso denota ainda mais a preocupação e interesse das professoras em ressaltar ações e percepções dos indígenas nas situações de pós-contato por eles vivenciadas e assim instituir outra chave de leitura da História do Brasil.

Ainda levando em conta a preocupação de dar lugar à história a partir da ótica dos povos indígenas, por meio de sua própria literatura e seus autores, esse outro Plano de Aula explora a cartilha “História Indígena”⁴¹, um material didático de autoria indígena, voltado para a disciplina História nas escolas da floresta, e produzida no âmbito do Movimento Indígena do Estado do Acre no projeto intitulado "Uma Experiência de Autoria". Essa Cartilha foi produzida por professores indígenas das etnias Kaxinawá, Manchineri, Apurinã, Ashaninka, Yawanawá, Katukina, Kaxarari, Poyhawá, Shawáwada e Yaminawa durante os cursos de formação ocorridos nos anos de 1995 e 1996. Foi publicada pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC)⁴². Nela, os/as professores/as indígenas procuram refletir, em suas próprias epistemologias, sobre os seguintes temas: “O que é História”; “A História Indígena”; “A Pesquisa da História”; “A História das Origens”; “História dos Índios do Acre e do Sudeste da Amazônia”; e “História e Educação Indígena”. No capítulo “História dos Índios do Acre e do Sudeste da Amazônia”, os/as professores/as relatam a capacidade indígena de sobreviver aos desafios e ataques que o contato com povos não indígenas trouxe em diferentes tempos históricos, a saber: o tempo da maloca, tempo da correria, tempo do cativo e tempo dos direitos. A proposta de trabalho com essa cartilha em sala de aula é, portanto, bastante significativa dos avanços operados no ensino de história indígena, ao valorizar e introduzir os saberes indígenas que ficariam restritos apenas às escolas indígenas, trazendo-os também para as escolas não indígenas. Assim, os materiais didáticos de autoria indígena são mobilizados num horizonte de saberes docentes que se esforçam no reconhecimento, valorização e introdução dos saberes históricos produzidos pelos próprios indígenas no ensino de história.

⁴¹ Disponível em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena.pdf. Acessado em 27 ago. 2020.

⁴² Disponível em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena.pdf. Acessado em 27 ago. 2020.

Ao mobilizar esse importante recurso didático indígena, as professoras criam também oportunidade para um ensino de história que contemple a singularidade dos regimes de historicidade nativos. Como nos explicam Santos e Felipe

Compreender o regime de historicidade pressupõe compreender a noção de tempo e, sobretudo, as características da história contada, vivida e revivida constantemente pelos grupos nativos, muito diferente da visão ocidental da história linear, cumulativa e sem repetições (SANTOS; FELIPPE, 2017, p. 115).

A aprendizagem dos saberes, concepções e historicidades dos próprios indígenas abre espaço significativo e necessário para que outros questionamentos e outras bases de análises sobre os povos indígenas aflorem e enriqueçam a história ensinada nas escolas.

III PARTE
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA “NOVA ESCOLA” (2019)

CAPÍTULO 5

História Indígena no projeto “Planos de Aula Nova Escola”

5.1 Nova Escola: história, fundamentos e produtos

A revista Nova Escola foi lançada, em versão impressa, no ano de 1986. Criada pela Fundação Vitor Civita, que se define como uma entidade privada de direito público, tem como foco a melhoria da educação brasileira (KRAUSE, 2018). Em sintonia com os objetivos da Fundação, criada em 1985 pelo empresário Vitor Civita, fundador do grupo Editora Abril, a Nova Escola foi justificada como proposta para o “incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas” (KRAUSE, 2018).

Mais de uma década depois de sua criação, foi lançada, em 1998, a página virtual da Nova Escola (novaescola.org.br), trazendo a possibilidade de acesso a diferentes materiais de ensino. Assim, além do conteúdo impresso da revista, os/as professores/as puderam ter acesso online a vídeos, jogos, testes, infográficos, recursos didáticos, cursos online, opções de *download* de Planos de Aula etc. Nessa plataforma digital é que coletamos nosso *corpus* de análise, isto é, os Planos de Aula produzidos no âmbito do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”.

É interessante notar que, no contexto de sua fundação, ao final da Ditadura Civil-Militar e no momento de redemocratização da educação brasileira, a Revista Nova Escola se auto definia como “fonte legítima e verdadeira para levar ‘informações necessárias’ para atualizar, informar, instruir e ajudar o professor em um ‘processo de mudança, que ora se verifica no país” (CARVALHO, 2019, p. 22). Ao analisar esse discurso de apoio à educação pública, estudiosos têm chamado atenção para a representação dos/as professores/as e a concepção de trabalho docente que a Nova Escola passou a difundir no Brasil. Quanto a isso, Sthéfani de Carvalho, em análise linguístico-discursiva do projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA, observou que a Nova Escola se baseia na crítica à Educação Básica pública e ao trabalho docente, promovendo uma visão dos/as professores/as como “despreparados e carentes de

formação”, culpabilizando também os cursos de licenciatura. Desse modo, “culpar o professor pelo sucesso ou fracasso educacional, assim como alegar que a qualidade da educação precisa ser melhorada faz parte de um quadro que se repete, de maneira que foi naturalizada ao longo de nossa história (CARVALHO, 2019, p. 17).

Também Sinésio Ferraz Bueno faz menção à visão da Nova Escola a respeito do/a professor/a e seu ofício, sinalizando que

Sua fórmula consistiria (...) em descaracterizar a categoria “professor” da especificidade que ela possui, reduzindo-a a mais um entre outros estereótipos da indústria cultural. (...) Desincumbido de sua especificidade, ao professor resta apenas o consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia com uma totalidade que assim permanece imune à crítica. (...) Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista, prevalecendo uma visão operacional amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos. Os profissionais da área pedagógica são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício (2007, p. 304).

Se por um lado a Nova Escola vem atuando na propagação de um discurso de desvalorização da educação pública e de seus docentes, o qual precisa de suas fórmulas, saberes, orientações e dicas para o trabalho docente; por outro lado, ao focar na dimensão prática e operacional de seu ofício, reforça a ideia de que aos/às professores/as “basta fazer a sua parte para que os problemas educacionais sejam resolvidos” (BUENO, 2007, p. 303). Isso joga para os/as docentes toda a responsabilidade de transformação da educação escolar, que deveria ser compartilhada com o Estado e com vários outros setores da sociedade. Ainda conforme esse pesquisador, nos conteúdos da Revista Nova Escola observa-se que

Os antagonismos próprios ao campo educacional, que refletem as contradições da própria sociedade, desaparecem na maior parte das reportagens e artigos da revista, prevalecendo uma visão operacional amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos. (...) Escolas em que os Conselhos Escolares se mobilizam para arrecadar recursos não públicos para a realização de reformas e aquisição de equipamentos são saudadas como exemplo de parceria bem-sucedida entre pais, comunidade e professores, sem que a precariedade implícita da relação entre escola pública e Estado, decorrente do modelo neoliberal do Estado mínimo, seja problematizada. Experiências bem-sucedidas e premiadas pela própria revista são exaustivamente apresentadas com

o objetivo de motivar o professor para a reprodução dos projetos por conta própria, entretanto, sem o acompanhamento de uma reflexão crítica sobre a grave crise de um contexto educacional no qual há a necessidade desse tipo de recurso (BUENO, 2007, p. 304-305).

As críticas de Carvalho e Bueno chamam atenção também para o lugar que o empresariado brasileiro vem ocupando nas políticas públicas educacionais. O apoio à educação básica, anunciado pelo capital privado como a Nova Escola e sua então mantenedora a Fundação Vitor Civita, deve ser analisado dentro do quadro de crescente interferência do empresariado na educação brasileira. Este vê no sistema educacional a formação de mão de obra qualificada para os interesses de seus projetos econômicos. Nesse sentido, ao fazerem a crítica à má qualidade da educação pública advogam intervir na gestão do sistema público de ensino, promovendo sua reestruturação dentro de uma lógica neoliberal. Há um sentido estritamente pragmático nesses “investimentos” que os setores privados têm empregado na educação básica, com a finalidade de torná-la viável e lucrativa no atendimento às demandas do capital. Tais grupos não só investem recursos financeiros na educação, como também conseguem captar recursos estatais para suas instituições privadas, autodeclaradas parceiras e apoiadoras da educação pública. Como bem observou Silveira em 2006, a Revista Nova Escola, ao seguir essa tendência empresarial no campo da educação,

(...) só pôde ser lançada graças ao apoio recebido de algumas empresas privadas e do Ministério da Educação, que assinou contrato com a Fundação, através do qual todas as 220.000 escolas públicas de 1º Grau [atual Ensino Fundamental] existentes no país nesse período passaram a receber, mensalmente, um exemplar da revista. (SILVEIRA, 2006, p. 9).

De acordo também com Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira

Grande parte da distribuição do periódico ocorria através desse convênio e o restante via bancas de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de Nova Escola às escolas urbanas. (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 347).

Assim, sobretudo com o apoio do Ministério da Educação, a Nova Escola tornou-se uma publicação bastante conhecida nas escolas públicas nacionais, veiculando

seus saberes e ideais sobre a educação, a profissão docente e o papel dos/as alunos/as, da escola e da sociedade (RIPA, 2010, p. 106). Além de captar recursos públicos, o acordo com o Ministério da Educação teria “contribuído para que a revista se mantivesse entre as primeiras do *ranking* de maior circulação no país. (...) o que representa mais venda de publicidade, mais prestígio, mais lucro” (RIPA, 2010, p. 106). Ou seja, embora mantida por uma instituição que se auto identifica “sem fins lucrativos”, a Revista Nova Escola trouxe ganhos significativos para o grupo que a mantinha.

Segundo informações disponibilizadas no site da Nova Escola, o acordo com o Governo Federal durou até 2010, “quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega de NOVA ESCOLA por quatro anos consecutivos” (NOVA ESCOLA, 2017). Esse longo relacionamento entre o Estado e a iniciativa privada,

Permitiu, do lado do MEC, veicular e legitimar sua política. Do lado da Fundação Victor Civita, os ganhos se traduziram tanto no plano financeiro quanto no plano político. Entre os ganhos no plano financeiro, pode-se citar, como exemplo, as impressões que eram feitas em sua gráfica; as edições, que desde o primeiro número já ultrapassavam os 300 mil exemplares, sendo que a maior parte era distribuída em 220 mil escolas do país; as vendas em bancas de jornais e por assinaturas; e a veiculação de publicidade paga. Entre os ganhos no plano político, destaca-se, de forma relevante, sua imagem de empresa a serviço do público, uma vez que se propunha a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com as propostas de mudança em curso no país. (PEDROSO, 1999, p. 176).

Ainda segundo o site, “em 2015, a venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes” (NOVA ESCOLA, 2017). Ao se cadastrar no site da Nova Escola tem-se acesso a conteúdos *online* exclusivos, mas não à revista (CARVALHO, 2019, p. 32). Já no início de 2016, a Fundação Vitor Civita transferiu a marca Nova Escola (juntamente com a marca Gestão Escolar) para a Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, conhecido como “o homem mais rico do Brasil e 19º entre os mais ricos do mundo” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 122).

Assim como a Fundação Vitor Civita, a atual mantenedora da Nova Escola também se coloca como preconizadora da educação pública de qualidade e se auto define como “uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com

iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020). Contando com o apoio do Google.org. e outros apoiadores técnicos, a Fundação Lemann criou então a Associação Nova Escola. Conforme informações divulgadas no site da Nova Escola, “A Associação Nova Escola é um negócio social, autossustentável e sem fins lucrativos que entrega conteúdos, produtos e serviços para toda a jornada do educador brasileiro” (NOVA ESCOLA, 2017). No entanto, como vimos, alguns estudos sobre a trajetória histórica da Nova Escola apontam também para outras intenções. Essas considerações são aqui o nosso ponto de partida na compreensão das condições de produção dos Planos de Aula sobre História Indígena que a Nova Escola vem difundindo mais recentemente.

Em 2017, a Associação Nova Escola lançou um projeto para a criação de mais de seis mil Planos de atividades de Educação Infantil e de Planos de Aula dos componentes obrigatórios do nível Fundamental (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Inglês, História e Geografia) alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desde de 1986, quando a revista Nova Escola foi lançada, observa-se a sua atuação na implementação de reformas curriculares, colocando-se como aliada da educação pública brasileira. Desse modo, a plataforma se apresenta como “parceira do profissional da Educação no dia a dia do professor e do gestor escolar” (NOVA ESCOLA, 2020s). No contexto dos desafios colocados pela implementação da BNCC, a Nova Escola se destaca na internet como espaço de disponibilização de uma série de Planos de Aula. De acordo com os gerenciadores desse projeto, esses Planos visam oferecer “o passo a passo de aulas, com ideias de boas atividades, dicas de mediação com a turma, resolução comentadas e materiais de referência para todos os professores do Brasil” (NOVA ESCOLA, 2020s).

Temos então a continuidade de um discurso recorrente ao longo de mais de trinta anos de publicação da Nova Escola e que é atualizado pela instituição que agora a mantém e dirige. Como ressaltado, trata-se de um discurso característico de grupos empresariais que pleiteiam a interferência da lógica neoliberal nas políticas públicas. Assim, esses grupos se colocam como comprometidos com a educação pública brasileira, preconizando o apoio aos/as professores/as em seu ofício. Embora essa instituição carregue o título de “sem fins lucrativos”, de acordo com Cóstola e Borghi,

Indiretamente irá lucrar com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos; na formação inicial e continuada de professores; nas avaliações externas; ou no âmbito das empresas que visam ter mão de obra barata, com pouca qualificação, mas com competência produtiva; ou ainda nos diversos outros setores do capital financeiro, como o Banco Mundial, que investem em modelos educacionais do tipo (UNESCO, 1990), atuando na educação pela disputa de orçamento. (CÓSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1315).

Dessa maneira, as disputas do setor privado em torno dos currículos envolvem interesses múltiplos e diversos que podem ser consolidados “tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, (...) tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339). Nesse cenário de disputas é que o “projeto Planos de Aula da NOVA ESCOLA” é lançado em 2019, como ação voltada a criar “materiais online e gratuitos, para sala de aula, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (NOVA ESCOLA, 2020s). Apesar da gratuidade anunciada, o acesso ao site da Nova Escola permite visualizar como os aspectos mencionados por Peroni e Caetano, isto é, o direcionamento e execução de políticas públicas e venda de produtos educativos ficam evidentes e encontram-se articulados no contexto atual da Nova Escola.

Ao acessarmos o site da Nova Escola⁴³, na aba intitulada MENU, temos o link “BNCC NA PRÁTICA” (IMAGEM 7) que redireciona para uma página com diversos links que oferecem guias de implementação da Base Nacional Comum Curricular, cursos online voltados para formação e capacitação dos professores/as e gestores e outros recursos pedagógicos voltados ao ensino infantil, fundamental e médio. Como é possível observar ao navegar pelo site, os *links* disponibilizados

Orientam o público a testes de conhecimentos sobre as competências, como se organiza a base, dicas de como elaborar um currículo e adaptá-lo à base, *e-book*, livro digital “gratuito em formato de PDF, sobre os principais pontos do documento para a Educação Infantil”, formação “gratuita” para se aprofundar sobre as competências gerais e *slides* para *download* com explicações sobre a base, as competências e exemplos para trabalhar em sala de aula. Ou seja, a BNCC é a menina dos olhos da NE. (CARVALHO, 2019, p. 38).

⁴³ Serviços disponíveis quando do acesso feito em junho de 2020.

Imagem 7 - Página do site Nova Escola – BNCC na prática

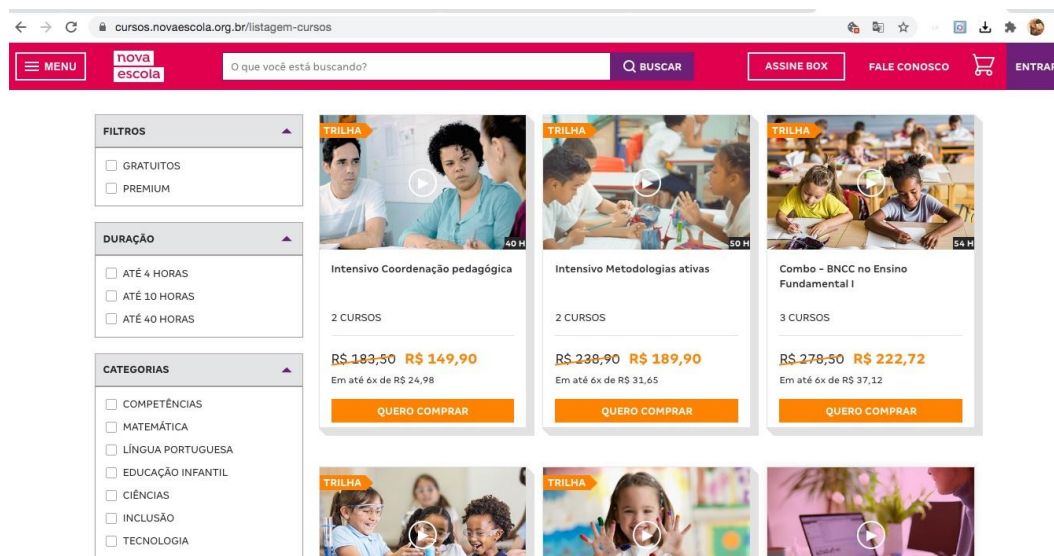


Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://bncc.novaescola.org.br/> Acessado em: 01 mai. 2020.

Embora alguns dos materiais acessados nesses *links* sejam liberados gratuitamente, a maior oferta é de serviços disponibilizados, exclusivamente, mediante compra (IMAGEM 8). É o caso da assinatura da Nova Escola Box,

Uma caixa com conteúdos digitais que reúne sugestões de práticas pedagógicas, atividades e jogos, metodologias de ensino e aprendizagem e materiais para a formação continuada do educador. São textos, fotografias, vídeos e e-books (NOVA ESCOLA, 2020n).

Imagem 8 - Cursos pagos da Nova Escola



Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://cursos.novaescola.org.br/cursos> Acessado em 05 jul 2020.

Ainda conforme o site, em todos os pacotes de assinatura da Nova Escola Box o/a assinante “tem acesso a 3 caixas de conteúdo digital para a Educação Infantil e Ensino Fundamental todas as semanas, todo o acervo das revistas digitais Nova Escola e Gestão Escolar e todo conteúdo de BNCC na prática” (NOVA ESCOLA, 2020n). Além disso, tem-se a venda de dezenas de cursos e trilhas, a grande maioria relacionados aos conteúdos e diretrizes da BNCC.

Assim, fica claro como a Nova Escola, no momento atual, cobre uma boa parte dos diversos campos de atuação e de venda que se abrem com a implementação da BNCC para as empresas privadas e especialistas em educação, como a produção de guias e de materiais de apoio ao ensino para a implementação da BNCC, sítios na internet com conteúdos inteiramente formulados etc. (CÓSTOLA; BORGHI, 2018). Como bem disse Carvalho (2019, p. 38), “a BNCC é a menina dos olhos da NE (Nova Escola)”. O que vemos então no site da Nova Escola é um deliberado esforço em vender formação continuada e materiais didáticos aos/às docentes que atuam nas escolas brasileiras.

Devemos ressaltar que não estamos condenando a venda de cursos e materiais didáticos online, mas colocamos sob suspeita o predomínio de interesses que gerem esse tipo de negócio dentro de uma ótica neoliberal e de comércio da educação. Isso porque a educação no Brasil é um bem democrático que necessita de maior abertura para investimentos a partir de outras lógicas, valores, concepções e epistemologias. Nossa experiência revela que, boa parte dos/as professores/as que atuam nas escolas públicas do país, não tem condições financeiras para arcar com os custos de materiais didáticos e cursos de formação continuada online, em razão dos baixos salários.

Nesse sentido, é salutar recuperarmos alguns aspectos e debates que se deram em torno da construção da BNCC para o ensino de História, bem como da participação ativa da Fundação Lemann no Movimento pela Base Curricular.

5.2 Fundação Lemann, BNCC e disputas de conteúdos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter nacional voltado a nortear a elaboração dos currículos nas escolas brasileiras, por meio

da indicação de um conjunto de conhecimentos e habilidades que cada estudante brasileiro/a deve desenvolver nas diferentes etapas da Educação Básica.

A proposta dessa base curricular nacional fundamenta-se em marcos constitucionais, estando presente na Constituição de 1988 (artigos 205 e 210). Esta assegura a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Também determina o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). A BNCC também foi referendada nos marcos legais da educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, especialmente em seus artigos 19 e 26, que instituem, respectivamente, conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. Complementam o arcabouço legal as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 1990 e 2000, as novas DCNs de 2010 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que reiteram a necessidade de uma base nacional comum dos currículos, respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Desse modo, a elaboração da proposta da Base Comum Curricular ganhou força no período entre 2009 e 2014 e contou com a colaboração de diferentes atores do meio educacional, como as comissões instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), entidades científicas e a comunidade escolar (gestores, professores, pais ou responsáveis por estudantes). Por meio de consultas públicas promovidas com a participação das secretarias ou departamentos de educação estaduais e municipais, atores da sociedade civil também puderam participar das discussões e debates que o processo de elaboração da BNCC desencadeou. Entre os diferentes atores destaca-se a forte participação de organizações empresariais e instituições filantrópicas, a exemplo da Fundação Lemann que, conforme Peroni e Caetano (2015), atuou fortemente na criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Esse grupo plural é composto basicamente por sujeitos e instituições, em sua maioria, articuladas ao Banco Mundial, ao Banco Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna e outros. Nesse cenário, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular faz parte, como já sinalizamos, de um processo de crescente intervenção do setor empresarial, de suas instituições e fundações filantrópicas, que trabalham pela mercadificação da educação pública. Segundo Peroni e Caetano

A mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338-339).

Assim, esses sujeitos e instituições veem na educação e no currículo um campo de disseminação de seus projetos hegemônicos de sociedade, vinculados à lógica do mercado e pautados em princípios como a flexibilidade, competitividade, inovação, eficiência e eficácia. Nesse sentido, atuando junto aos governos e suas entidades, o Movimento pela Base Nacional agiu fortemente para dar direção ao processo de construção da BNCC. Esse movimento constituiu-se então no principal incentivador da reforma curricular e apresentou propostas que tiveram por modelo reformas curriculares implementadas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido (Cf. PERONI; CAETANO, 2015). Trata-se, portanto, de propostas delineadas em uma visão globalizante, que visa nivelar e equiparar contextos diversos e realidades distintas, não levando em conta as especificidades e singularidades de cada país. Essa perspectiva globalizante e neoliberal, que orienta a iniciativa privada, é por vezes marcada por um pensamento que acirra as desigualdades e outros problemas sociais (Cf. SANTOS, 2000). A perspectiva de fora, ou modelos importados de outros países, nem sempre são capazes de dar conta da complexidade e peculiaridades do território nacional, especialmente dos problemas e necessidades específicas da educação escolar no Brasil.

Apesar da força do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, e em especial da atuação da Fundação Lemann na direção e agilidade do processo de construção da BNCC, devemos ressaltar que esse processo foi marcado também por outras vozes. Como exemplo, temos o forte esforço de professores e pesquisadores de Universidades e Institutos públicos, professores da educação básica e especialistas da área do ensino que, em oposição à lógica neoliberal, apontaram propostas de políticas públicas mais inclusivas. Estas levariam em conta outras demandas da sociedade, sobretudo, as relacionadas à discussão e problematização das desigualdades étnico-raciais. No que se refere ao componente curricular História na BNCC, esse esforço foi acompanhado de discussões sobre a necessidade ou não de um currículo comum nacional. Nesse sentido, como observaram Pereira e Rodrigues,

A resposta inicialmente negativa dizia respeito ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicarem, sem serem definitivos, caminhos para o ensino de história, inclusive para a história indígena e dos afrodescendentes. Entretanto, seguiu-se a isso uma resposta positiva, uma vez que o próprio processo de discussão afirmou cada vez mais a importância de termos uma base nacional e reacendeu um interesse geral, por professores, historiadores, associações, intelectuais etc. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3).

Apesar da existência e importância dos PCNs, a resposta positiva se relaciona com a possibilidade de inserir no currículo nacional temáticas sub-representadas. Isso para garantir que sejam ensinadas em escolas de todo o país e que sejam também contempladas na elaboração de materiais didáticos e nos processos de formação profissional de docentes para a educação básica. Uma vez reafirmada a importância da BNCC, os debates passaram a girar em torno, sobretudo, dos conteúdos que deveriam ou não estar presentes no documento. Essa discussão acabou por gerar intensas tensões e disputas políticas.

Em 17 de junho de 2015, o MEC instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. No âmbito do componente curricular história, a composição da Comissão de Especialistas contou com a participação de 15 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História. Estes representavam diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país (CAIMI, 2016, p. 89).

Dominando o debate e as disputas pelo controle do currículo até então, essa Comissão deu destaque às discussões teóricas, historiográficas e metodológicas que vêm marcando o campo do ensino de história nas últimas três décadas em âmbito nacional e internacional. Como resultado, a crítica ao eurocentrismo, seus marcos históricos, aportes teóricos e metodológicos que ainda marcam fortemente o ensino de História do Brasil, veio acompanhada da iniciativa de evidenciar as Histórias Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras.

Essa perspectiva, embora atendesse dispositivos legais como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, acabou sendo duramente criticada e combatida por setores neoliberais da sociedade, por intelectuais representantes de uma produção historiográfica conservadora e por membros do próprio Ministério da Educação. Os ataques às proposições dessa Primeira Versão da BNCC deram-se em torno “da falsa acusação de que História Antiga da Europa e outros tópicos clássicos de conteúdo tinham sido excluídos do projeto”

(SILVA, 2018, p.1005). Nesse contexto, evidenciou-se as disputas entre uma perspectiva tradicional de ensino de História fortemente fundamentada no eurocentrismo e na tentativa de rompimento com essa perspectiva, a partir da valorização da História do Brasil, História da África e da História Indígena.

O acirramento das disputas acabou por levar à dissolução da comissão que havia elaborado a primeira versão da BNCC. Em maio de 2016, o MEC disponibilizou para análise a Segunda Versão da BNCC e esta foi debatida em Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas. Ao contar com a colaboração de uma nova comissão composta “por tecnocratas com expertise das áreas empresariais” (ROSA; FERREIRA, 2018 p. 118), tratava-se então de um documento novo sem relações de continuidade com a versão anterior. No jogo de forças que se instalou, a diversidade cultural e institucional de profissionais reunidos na elaboração do texto da primeira versão da BNCC cedeu lugar a outros que, não só não estavam vinculados ao campo do ensino de História, mas representavam uma unilateralidade política, teórica e historiográfica. Isso acabou por desenhar uma proposta que reafirma conteúdos convencionais e canônicos, além da temporalidade histórica eurocêntrica, cronológica, quadripartite e linear, como eixos centrais do discurso histórico (Cf. CAIMI, 2016).

Ainda no processo de discussão dessa Segunda Versão da BNCC, não faltaram questionamentos, manifestações públicas e pareceres a respeito do silenciamento dos pressupostos e proposições que orientaram a produção inicial da BNCC de História. Apesar das sinalizações e críticas de pesquisadores/as do ensino de História de diversas universidades do país, foi esse documento que referenciou a Terceira e última versão da BNCC para o Ensino Fundamental, apresentada em abril de 2017. Foi a partir dessa versão que o Movimento pela Base passou a influenciar mais na elaboração da BNCC. Especialmente na inclusão das Competências Gerais oriundas da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development), lançando um “projeto de subjetivação dos estudantes e dos professores aos ideais mercadológicos” (ROSA; FERREIRA, 2018 p. 128). Nesse sentido, houve uma influência marcante do Movimento pela Base por um desenho de currículo que buscasse atender às demandas mercadológicas da sociedade a partir de um viés pragmático. Reafirmando essa influência, a versão final da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, se estrutura em Competências Gerais da Base e Competências Específicas dos componentes curriculares, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidos a cada ano do Ensino Fundamental. Na BNCC, tais competências se apresentam como

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa definição, claramente, remete às incorporações das propostas do Movimento pela Base. Assim, a última versão da BNCC apresenta-se como um modelo gerencialista da educação ou, ainda, de acordo com Pereira e Rodrigues,

Como um modelo liberal de considerar o conhecimento, na medida em que sugere uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. Esse retorno às competências demonstra um retrocesso no modo como se compreende a aprendizagem histórica. (PEREIRA, RODRIGUES, 2018, p. 12).

Esse modelo liberal de currículo prescrito gera uma série de problemas e limitações para o desenvolvimento de um ensino de história favorável à formação para a cidadania e para o respeito à diversidade cultural e étnico-racial no Brasil. Porque se baseia numa perspectiva histórica excludente, a favor de grupos dominantes ligados ao capital. O enfoque privilegiado das competências e habilidades leva a um esvaziamento do potencial crítico dos conteúdos, tirando de cena o conhecimento histórico como locus de problematização política e social, com graves prejuízos para a formação cidadã. Isso porque prescreve uma lista de conteúdos bastante distante e alheia às necessidades dos/as estudantes e suas próprias experiências.

A aprendizagem histórica tal qual compreendemos tem um papel significativo na construção do indivíduo coletivamente e no desenvolvimento da “capacidade intelectual de analisar e interpretar as informações de uma maneira crítica e responsável”, de apreender a complexidade dos sujeitos e de apreciar a diversidade cultural” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 20). No entanto, tal perspectiva não é privilegiada no modelo neoliberal que influenciou a formulação da última versão da BNCC. Porque o combate às desigualdades sociais e a valorização de uma sociedade plural não está no cerne do modelo de sociedade projetado e defendido pelos reformadores educacionais.

A influência desse modelo afeta negativamente o ensino de história indígena proposto pela Lei 11.645/08, haja vista que esse ensino não se coaduna com uma perspectiva eurocêntrica, tecnicista e utilitarista da história. Há, portanto, uma tendência

na supervalorização de conteúdos eurocêntricos o que acaba, em grande medida, silenciando e invisibilizando as histórias indígenas nos currículos escolares.

Esse modelo curricular é que é celebrado no site da Nova Escola e que fundamenta o seu “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”. Com base na BNCC temos então um referencial para o ensino de História que tende a retomar “uma velha história contínua, europeia e desconectada das demandas sociais e identitárias do tempo presente (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 2). Ou seja, uma história (re)produtivista das lógicas sociais que pautam a exclusão e acabam por não fomentar a reflexão e análise em torno da formação para a cidadania e o respeito à diversidade étnico-racial.

5.3 Time de Autores e condições de produção dos Planos de Aula

Para execução do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA” foi criada uma seleção intitulada “Time de Autores”, a fim de captar uma equipe de professores/as de todo o país para produzir os Planos de Aula. O processo de seleção para professores/as interessados/as em produzir os Planos de Aula de História ocorreu entre os dias 6 de agosto e 3 de setembro de 2018. Conforme o regulamento, podiam se inscrever pessoas físicas que tivessem mais de dezoito anos e que já atuaram/atuem como docentes em escolas públicas, privadas, urbanas ou rurais. Deveriam possuir ensino superior completo e experiências no ensino de história em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (NOVA ESCOLA, 2020t).

Como etapas do processo seletivo, os inscritos deveriam preencher uma ficha com seus dados cadastrais (nome, gênero, faixa etária, endereço, CPF, ocupação atual, experiência profissional e os anos de preferência para a produção dos Planos de Aula), responder a um teste com questões de múltipla escolha e questões dissertativas, elaborar um plano de aula original (de autoria do próprio candidato e de acordo com instruções previamente definidas pela equipe da Nova Escola) e, por fim, fazer uma reflexão sobre o processo seletivo (NOVA ESCOLA, 2020t). As candidaturas foram analisadas por uma comissão composta por membros da equipe da Nova Escola e profissionais indicados pela Associação Nova Escola. Os/as candidatos/as aprovados/as no processo

seletivo entraram para o Time de Autores de História como “professores-autores”⁴⁴ e deveriam se comprometer a produzir de dez a quinze Planos de Aula de História para uma determinada unidade de conteúdo e para um determinado ano do Ensino Fundamental, entre outubro de 2018 e abril de 2019, sendo pagos para isso no valor de R\$ 5.250,00 (cinco mil e duzentos e cinquenta reais)⁴⁵. Para a elaboração dos Planos de Aula, os/as professores/as selecionados/as participaram de duas formações sobre os Planos de Aula e usos das ferramentas tecnológicas utilizadas ao longo do trabalho, uma à distância e outra presencial (NOVA ESCOLA, 2020t).

Como é possível observar, a Nova Escola exerceu controle sobre o formato e conteúdo dos Planos de Aula elaborados desde o início da seleção do Time de Autores. Desse modo, os Planos foram, nos termos da Nova Escola, “supervisionados” por um coordenador pedagógico, uma equipe de especialistas e um mentor, responsáveis por garantir o cumprimento dos “critérios de qualidade determinados e compartilhados com o Time de Autores” (NOVA ESCOLA, 2020t).

Seguindo “a rubrica de qualidade pré-definida por Nova Escola” (NOVA ESCOLA, 2020t), cada Plano de Aula apresentava a seguinte estrutura: uma informação inicial, dizendo que o Plano havia sido produzido pelo Time de Autores de Nova Escola; seguida pelo nome do/a professor/a, do/a mentor/a, do/a especialista e do assessor pedagógico (o mesmo em todos os Planos de Aula de História). Após essa informação tem-se um slide inicial intitulado “Sobre este plano”, que traz informações sobre o título da aula, a indicação da Unidade Temática, o(s) Objeto(s) do conhecimento e a(s) Habilidade(s) da BNCC e palavras-chave a que se refere. Vale lembrar que esses são alguns dos elementos que estruturam a BNCC, como já mencionamos.

Esse modelo de slide (IMAGEM 9) que aparece na Introdução de todos os Planos de Aula, segundo orientações, “não deve ser apresentado para os alunos, ele apenas resume o conteúdo da aula para que você, professor, possa se planejar”. Ao lado desse slide são indicados links de todos os materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as, bem como links de materiais complementares para o/a docente. Dessa forma, o/a professor/a pode visualizar os materiais e orientações a respeito do seu uso logo no primeiro slide ou acessar por partes, ou seja, nos respectivos slides que compõem as demais etapas do plano.

⁴⁴ Também havia a candidatura para condição de mentor.

⁴⁵ Era critério do processo seletivo do Time de Autores que a pessoa fosse titular de conta bancária no Brasil, uma vez que o projeto envolveu uma remuneração.

Na sequência há um slide com o objetivo da aula (IMAGEM 10) e os demais slides passam a trazer, respectivamente, o que denominam como Contexto, Problemática e Sistematização da aula.

Imagem 9 - Slide 1 do Plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019)

A diminuição da população indígena na América portuguesa	
Ano:	7º ano do Ensino Fundamental.
Unidade temática:	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.
Objeto(s) de conhecimento:	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
Habilidade(s) da BNCC:	EF07HI12 Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Palavras-chave:	América portuguesa, demografia, população indígenas, nativos, povos originários, mapas, colônia.

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa>. Acessado em: 18 mai. 2020

Imagem 10 – Slide 2 do Plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019).

Objetivo da aula
Neste slide, aparece o objetivo de aprendizagem desta aula. Portanto, o verbo faz referência ao aluno e não ao professor

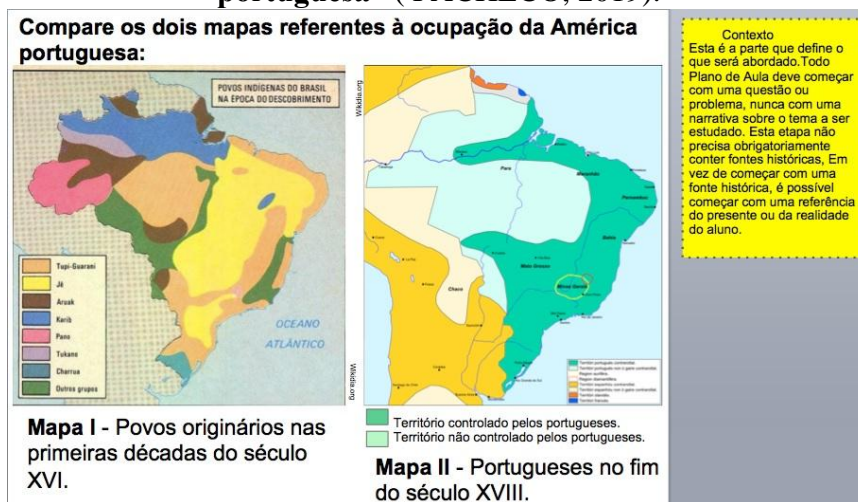
Entender como ocorreram a diminuição e a distribuição da população indígena na América portuguesa

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa#atividade>. Acessado em: 18 mai. 2020.

É válido salientar que o texto da BNCC apregoa que identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto são processos fundamentais da aprendizagem em História. Nesse sentido, os Planos de Aula da Nova Escola, se estruturam com base nesses processos de aprendizagem prescritos na BNCC. Os Planos aparecem explicitamente nos títulos ou implicitamente no ordenamento das etapas do

plano, como é possível verificar na coluna direita da Imagem abaixo (IMAGEM 11), onde se esclarece o que é um “Contexto”.

Imagem 11 - Slide 3 do Plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019).



Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa>. Acessado em 18 mai. 2020.

Já na definição da BNCC, a Contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico, pois

Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. (BRASIL, 2018, p. 399).

Seguindo esse entendimento, assim como acontece no Plano de Aula aqui ilustrado, o comum nos demais Planos analisados é que nessa etapa apareça o uso conjugado de fontes históricas (mapas, trechos de cartas, relatórios e outros) e questões que remetam à análise da fonte selecionada. Também questões com o intuito de levantar a curiosidade e confrontar o conhecimento prévio dos/as alunos/as a respeito da temática tratada no Plano de Aula. Nota-se assim que a parte intitulada “Contexto” (ver IMAGEM 12) atende ao que a BNCC chama de identificação do processo, pautado na necessidade de estimular os/as estudantes a questionarem o objeto ou o documento. Para a BNCC, perguntas como “De que é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado alterou no tempo e espaço? (...)”

auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado” (BRASIL, 2018, p. 399).

Imagem 12: Slide 4 do Plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019).

- **Como era o Brasil no início do século XVI?**
- **No fim do século XVIII, os povos originários continuaram a dominar todo o território?**
- **Em relação à ocupação do território, qual é a maior diferença entre os dois mapas?**

Contexto
Esta é a parte que define o que será abordado. Todo Plano de Aula deve começar com uma questão ou problema, nunca com uma narrativa sobre o tema a ser estudado. Esta etapa não precisa obrigatoriamente conter fontes históricas. Em vez de começar com uma fonte histórica, é possível começar com uma referência do presente ou da realidade do aluno.

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa> Acessado em: 18 mai. 2020.

Já a “Problematização” (IMAGEM 13), conforme o projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA, é a parte que efetivamente permite aos alunos um contato com as fontes históricas, correspondendo ao que a BNCC chama de “Comparação”, “Contextualização”, Interpretação ou Análise.

Foi possível observar que a maioria dos Planos de Aula que selecionamos para análise apresenta nessa etapa da Problematização fontes histórias que ressaltam diferentes visões sobre as temáticas estudadas. Para análise dessas fontes são lançados novos questionamentos visando estimular a produção do conhecimento histórico escolar, tendo o discente como ator principal do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a última etapa do Plano de Aula traz a “Sistematização” (IMAGEM 14) onde são retomados os conteúdos da aula e propostas atividades coletivas para que os/as alunos/as compartilhem as suas conclusões a respeito dos conteúdos apreendidos durante a aula.

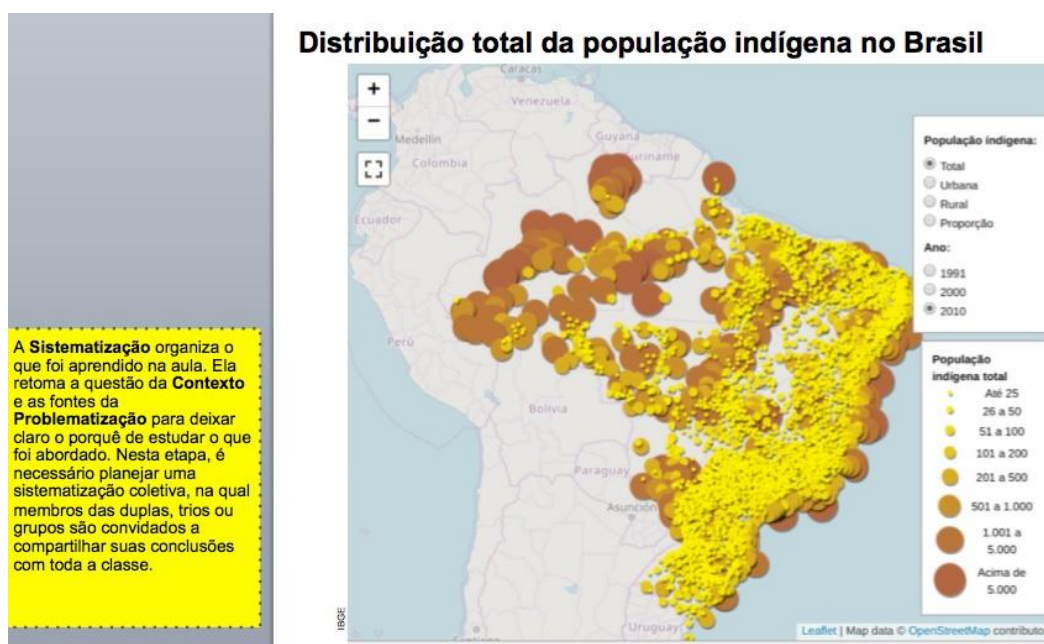
Imagem 13: Slide 5 do Plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019).

Problemática
Esta parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Esta parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples cotejamento de fontes históricas) ou de “Análise” (historiografia).

Como a ocupação do território brasileiro pelos portugueses afetou os povos originários entre os séculos XVI e XVIII?

Fonte: Nova escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa> . Acessado em: 18 mai. 2020.

Imagem 14 - Slide 7 do plano “A diminuição da população indígena na América portuguesa” (PACHECO, 2019).



Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa> Acessado em: 18 mai. 2020.

Podemos observar que, mesmo na etapa final dos Planos, isto é, na Sistematização (IMAGEM 14), não é incomum que os/as professores/as também

apresentem outra fonte que servirá de base para a proposta de “compartilhamento” das conclusões dos/as alunos/as a respeito dos conteúdos apreendidos durante a aula. Isso se relaciona com a concepção de que construir o conhecimento com base nas fontes é o objetivo central da aula de História na Nova Escola. Trata-se, portanto, de uma concepção presente na BNCC, especialmente, no seguinte enunciado:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 398).

De fato, um princípio fundamental na produção e no ensino do conhecimento histórico é o uso de fontes ou documentos. Como ressalta Alberti,

A questão de pesquisa, o uso de fontes (ou evidências) e a produção de resultados que permitam comunicar sobre o passado são três processos chave pelos quais podemos dizer que se dá o aprendizado em história. (ALBERTI, 2012, p. 64. Grifos da autora).

Porém, alguns/mas pesquisadores/as do ensino de História têm chamado a atenção para os riscos em torno dessa “atitude historiadora” prescrita pela BNCC, Eles/as alertam que ela “pode se direcionar a um distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13) ao sinalizar para uma abordagem que tornaria a história

Uma busca anódina por explicação e compreensão de um ‘passado histórico’, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um ‘passado prático’, atenta ao elemento ético-político do ensino. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.13).

Além disso, o entendimento preconizado na BNCC dá a ideia de uma relação automática com a fonte, isto é, como se a mesma fosse reflexo do real, de forma que basta o contato com a fonte e leitura para que os/as alunos/as possam construir as suas próprias interpretações do passado. Tal compreensão desconsidera os cortes, as seleções, os valores, os interesses e as orientações teórico-metodológicas envolvidas no fazer historiográfico. Mesmo “os elementos de uma cultura escolar, que exige um olhar atento à especificidade do conhecimento histórico que se ensina na sala de aula da escola básica” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.13). Além disso, como nos lembra a historiadora Susane de Oliveira,

Em busca de novos métodos e recursos didáticos mais dinâmicos, flexíveis, criativos e interdisciplinares, tornou-se recorrente na educação escolar o uso de documentos escritos, imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes, programas de TV, música, literatura, dentre várias outras linguagens. (OLIVEIRA, 2011, p. 187-188).

Nesse sentido, a autora argumenta que não é o uso das fontes como recursos didáticos que ditam o tom de um ensino de História renovado. Isso porque tudo depende da relação que se estabelece com as fontes em sala de aula, bem como dos questionamentos direcionados a essas fontes na produção de debates e interpretações em sala de aula. No caso do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”, o uso de fontes históricas e a “atitude historiadora” estão associados também a uma prática pedagógica preocupada em garantir o papel ativo dos discentes no processo de construção do conhecimento. Isso os traz para o centro da aprendizagem e que remetem à metodologia indicada no próprio site, que busca exercer controle também sobre os aspectos do “como ensinar”. Assim, a Nova Escola assinala que “As aulas foram pensadas para que as habilidades previstas na Base sejam desenvolvidas em sala de aula. Por isso, são priorizadas metodologias ativas, que colocam o aluno no centro da aprendizagem” (NOVA ESCOLA, 2020s). Não apenas no projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA, mas em todo o site é possível observar o destaque dado às chamadas “metodologias ativas” que, como o próprio nome indica, tem como pressuposto básico a ideia de que aprendemos ativamente.

Conforme nos explica a professora Maria Elizabeth Biancocini de Almeida,

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de

métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (ALMEIDA, 2018, s/p).

Em consonância com essa compreensão é recorrente nos Planos de Aula orientações como: “Evite muitas explicações para não comprometer o protagonismo do aluno nas etapas posteriores”; “Tome cuidado para, (...) não antecipar respostas desde o começo. É necessário sempre garantir que os alunos construam o raciocínio por conta própria”; “Tente não expor o objetivo da leitura do texto (...) para que seja possível garantir a autonomia dos alunos ao longo do desenvolvimento da atividade”; “É necessário sempre garantir que os alunos construam o raciocínio por conta própria”; etc. Ou seja, uma série de orientações problemáticas que não só retiram o protagonismo dos/as professores/as em sala de aula, como também mantém intocada as opiniões e interpretações discentes que, muitas vezes, podem estar carregadas de preconceitos, anacronismos problemáticos e presentismos distantes da compreensão do passado.

As metodologias ativas se pautam na ideia de que “aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamentos e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos) (MORAN, 2018, p. 2). Assim, além das orientações acima mencionadas, observamos que todos os Planos de Aula analisados se iniciam com perguntas que relacionam o assunto a ser estudado com aspectos do presente ou da realidade do/a aluno/a. Isso se insere no pressuposto das metodologias ativas de que “a aprendizagem por questionamento e por experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2). Contudo, chama-nos a atenção o fato de que, para cada questionamento e/ou atividade, é comum que nas orientações sejam dadas expectativas de respostas aos/as alunos/as. Embora essas expectativas estejam baseadas nos objetivos propostos para o plano e para as atividades específicas, estabelecer o que se espera que os/as alunos/as respondam não deixa de ser mais uma normatização. Ou seja, uma forma de controle que desconsidera a pluralidade de experiências e sentidos que o ambiente da sala de aula proporciona, reduzindo o saber histórico escolar a uma única narrativa.

Além dessa expectativa de resposta, outro elemento problemático dos Planos de Aula se relaciona também com a concepção atual das metodologias ativas. No cenário mais recente, desde a segunda década do século XIX, as metodologias ativas foram

apropriadas por práticas que valorizam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. Nessa acepção,

A tecnologia digital aparece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos. Esse novo cenário exige da instituição de ensino um posicionamento sobre, pelo menos, duas questões: uma comportamental e outra pedagógica. Do ponto de vista comportamental, trata-se de dispor de abordagem e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época. (SILVA; CAMARGO, 2015, p.174).

Assim, além de envolver os/as alunos/as em questões-problemas, com o trabalho colaborativo em dupla ou em grupo, trilhas em movimento com tempos e desenhos diferentes (rotação por estações, por exemplo), as metodologias ativas integradas com as TDIC propõem uma série de outras estratégias. São elas: jogos, aula invertida e, sobretudo, atividades com forte mediação do uso das redes sociais como o Twitter, Instagram, Quis, Design Thinking, facebook, espaços de cocriação, *maker* etc. Novamente, segue-se a tendência problemática de que os recursos didáticos ditam o tom de um ensino renovado e de qualidade.

Quanto ao uso de tecnologias digitais, notamos que apenas o Plano de número 2 (LEITE, 2019) traz a indicação de exibição, análise e discussão de um vídeo em sala de aula. Do mesmo modo, apenas o Plano de número 4 (PACHECO, 2019) traz a indicação de um jogo (O Jogo da Onça ou Adugo na língua do povo bororo). Em alguns Planos há a indicação de trechos de vídeos do *YouTube* ou mesmo *posts* e *perfil*, mas estes aparecem na forma de captura de tela, cujas imagens devem ser projetadas ou impressas para leitura e análises coletivas em sala de aula. Assim, os dispositivos eletrônicos ou a internet como ferramentas de aprendizagem não aparecem como recursos acessíveis dentro da sala de aula ou nos laboratórios de informática da escola.

Predomina nos Planos de Aula observados, uma proposta de ensino associada às metodologias ativas, onde o trabalho colaborativo ou trabalho em grupo ganha maior espaço, de forma que é comum a todos os Planos a proposição de que logo no início as turmas sejam separadas em equipes (duplas, trios ou grupos com quatro componentes) e que assim permaneçam durante todas as atividades propostas. Também predomina a

leitura de fontes escritas (excertos de textos acadêmicos e historiográficos, artigos científicos, decretos, leis etc), além de imagens, mapas históricos, poemas e outros. Essas fontes, embora sejam coletadas em *sites* e disponibilizadas por meio de *links*, tem o uso em sala de aula orientado no modo de projeção para a turma ou na forma impressa para a análise em equipes.

Nesse sentido, a abordagem indicada pelo “projeto Planos de aula NOVA ESCOLA” aponta para uma apropriação das metodologias ativas que atendem ao discurso das competências, sobretudo, do saber fazer, da colaboração e do empreendedorismo. Isso se alinha às expectativas de uma educação para o trabalho segundo a ótica empresarial e neoliberal. Entretanto, a autonomia e protagonismo dos/as alunos/as, num processo de produção de conhecimento, numa convergência entre espaços presenciais e virtuais, ficam comprometidos em uma proposta de planejamento que determina sistematicamente até mesmo as respostas e aprendizagens a que os/as alunos/as devem chegar. Nesse sentido, é válido ressaltar que na concepção teórica das metodologias ativas, desde seus inícios, há uma série de entendimentos, alguns divergentes, em torno da ideia de que

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo com o estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1960), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competência que possui. **Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos.** (MORAN, 2018, p. 2-3. Grifos nossos).

Ou seja, o questionamento ao modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de conhecimentos, comum aos diferentes autores mencionados na citação acima, e o protagonismo político do docente, defendido, especialmente, por Paulo Freire, é suprimido em uma abordagem que privilegia e mantém uma concepção uniformizada de aprendizagem e de saber histórico escolar. Nesse contexto de aparente inovação, a História ainda se mantém como conhecimento pronto e acabado, enquanto professores/as e alunos/as são consumidores de materiais didáticos e Planos de Aula. Ainda de acordo com essa perspectiva, a história escolar é concebida sem a dinâmica das relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, são desconsiderados os elementos conflitivos e mesmos os imprevistos que dão ao

processo de construção da aprendizagem histórica a possibilidade de novas conceituações, novas experiências, novas respostas e, sobretudo, novas perguntas.

Ademais, o ritmo da aula é minuciosamente calculado nos Planos de Aula, desde a explanação do objetivo, passando pelo Contexto, Problematização e Sistematização. Assim, cada atividade proposta vem com os minutos estipulados, sendo muitas vezes reforçada a importância de não se ultrapassar a indicação feita. Nessa mesma direção, outro elemento que chama atenção é a presença comum de certos comandos para o/a professor/a, do tipo: “Apresente o objetivo aos alunos projetando o slide ou escrevendo no quadro para que a turma faça uma leitura coletiva”; “Nessa etapa seja simples e direto. Evite muitas explicações para não comprometer o protagonismo do aluno nas etapas posteriores”; “Auxilie a reflexão dos alunos, indo nos grupos e tirando todas as possíveis dúvidas que possam vir a aparecer”; “Circule na sala de modo a estar à disposição”; “Você deve circular pela sala, atendendo às duplas que tiverem eventuais dúvidas e orientando o trabalho” etc. Em nossa perspectiva, a marcação do tempo das atividades, bem como essa preocupação em controlar até mesmo o comportamento do/a professor/a em sala de aula, apontam para fórmulas rígidas e tecnicistas de exercício e concepção da docência, que buscam controlar o fazer pedagógico, sobretudo os saberes históricos a serem ensinados. Isso se alinha à perspectiva defendida pelo grande empresariado brasileiro, de uma educação planejada “para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando, desse modo, uma pedagogia tecnicista que coloca tanto o professor quanto o alunado em segundo plano” (COSTOLA; BORGHI, p. 1313). Nesse sentido, cumpre analisar de que modo os saberes docentes se manifestam sob esse rígido controle e regulamentação dos Planos das Aulas publicadas no site da Nova Escola. O Time de Autores desses Planos é composto, exclusivamente, por professores/as experientes que, mesmo diante dessa normatização, é capaz de mobilizar saberes sintonizados com os interesses da Nova Escola. Afinal, diante de toda essa normatização, que saberes os/as professores/as mobilizam para o tratamento da história indígena? Que implicações essa normatização, calcada numa certa epistemologia do conhecimento histórico escolar, tem sobre o planejamento do ensino de história indígena?

A representação docente, inerente à dinâmica observada no “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA” não é apenas a de um orientador, um mediador, mas a de profissionais sem autonomia e que, por isso,

Devem ser guiados e controlados por uma Base Curricular Nacional e por materiais didáticos que definem até como distribuir o conteúdo ao longo do tempo escolar, (...) e as questões (...) que devem ser aplicadas para avaliar a aprendizagem dos alunos. (FRANCO; JÚNIOR; FONSECA, 2018, p. 1030).

Em consonância com essa perspectiva,

Parece ter havido um súbito consenso de que o professor é mesmo incapaz de pensar e criar sua aula, de selecionar os conteúdos para suas turmas e séries, de organizar seu tempo de aula, de propor e executar projetos em acordo com as diferentes realidades sócio-históricas do país, de inventar materiais didáticos ou dispor como melhor lhe aprouver dos já existentes, de optar pelas metodologias mais adequadas, de inovar com novas abordagens, de fazer escolhas frente ao imponderável e às precariedades do cotidiano escolar. (ALMEIDA NETO, 2020, p. 3).

Nessa acepção, a docência é concebida como trabalho técnico e reprodutivista. Assim, professores/as são vistos/as como executores/as de programas de ensino elaborados por outros, incumbidos/as da tarefa de inserir conteúdos em sala de aula, enquanto um profissional “voluntarioso, decidido a resolver os problemas educacionais por conta própria” (BUENO, 2007, p. 305). Desse modo, os Planos de Aula da Nova Escola apontam para uma ideia de que o/a professor/a é um profissional técnico e não um intelectual, transformador, pesquisador ou pensador dos saberes e práticas de ensino, que também produz e reinventa os conhecimentos escolares.

Contudo, contra todas essas normatizações e representações que reforçam as restrições e o controle da BNCC sobre os sujeitos e espaços de produção de saberes históricos a serem ensinados, ao olharmos “entre os escombros da evidência e do consenso” (ALMEIDA NETO, 2020, p.5) podemos ver como os/as professores/as autores/as dos Plano de Aula analisados, a partir de seus saberes, acabam por inserir na elaboração desses Planos situações e momentos de ensino-aprendizagem que tendem a escapar às regras gerais do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”. Isto é, escapar à “padronização e ao controle das práticas” (ALMEIDA NETO, 2020, p. 5). Agindo então, ainda que de forma implícita, “contra os simulacros da retórica pedagógica; contra o desencanto gerado pela lógica do consumo aplicada à educação; contra o imobilismo e o conformismo que se desdobram em práticas inócuas e estéreis” (ALMEIDA NETO, 2020, p. 5). Assim, devemos considerar as possibilidades de “linhas de fuga” no modo como os/as professores/as mobilizam saberes potentes e

criativos na apropriação que fazem da BNCC. Também das novas discussões acadêmicas/ historiográficas e dos conhecimentos produzidos, desde as últimas décadas do século XX, a respeito das histórias e culturas indígenas. Os/as professores/as autores/as dos Planos de Aula também ousam, ainda que tacitamente, a romper com a ritualidade estabelecida. Isso pode ser visto, por exemplo, na orientação de “expectativa de respostas dos/as alunos/as” quando ressaltam a importância de que as respostas sejam variáveis ou quando usam esse espaço para ampliar as possibilidades do entendimento e abordagem da temática. Desse modo, os/as professores/as também encontram “brechas” para se firmar como sujeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Se arriscam a sair do ordenamento do currículo prescrito propondo também questões que confrontam o conhecimento prévio, as opiniões genéricas e os preconceitos que os/as estudantes ainda possuem a respeito dos povos indígenas brasileiros. Na mobilização de fontes históricas que trazem a visão de povos indígenas sobre temas a serem abordados na aula; bem como na indicação (na sessão “Para você saber mais”) de outros recursos didáticos complementares, como textos historiográficos mais recentes, artigos científicos, vídeos, reportagens e sites como o do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)⁴⁶. Nos Plano de Aula, os/as professores/as autores/as dos Planos de Aula fazem um esforço em abordar diferentes visões construídas sobre os povos indígenas, confrontando as narrativas do outro e as narrativas dos próprios indígenas. Essas e outras práticas são também capazes de alargar o potencial crítico e pedagógico do ensino de história indígena na formação das identidades e das relações étnico-raciais no Brasil.

5.4 Seleção e organização do *corpus* de análise

A seleção do nosso *corpus* de análise, no site da Nova Escola, foi realizada a partir do Menu que aparece na aba Planos de Aula, que direciona a uma página onde encontramos uma seção intitulada “Disciplinas e Anos”. Nela, podemos ter acesso direto aos Planos de Aula alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino

⁴⁶<https://www.institutoiepe.org.br>

Fundamental⁴⁷. Assim, o site apresenta várias possibilidades de acesso aos Planos de Aula, podendo levar a uma sequência com Planos diferentes. Isso acaba trazendo certa dificuldade de navegação no site.

Para nossa pesquisa, clicamos em “Veja planos de aula de História”, onde fomos remetidos a outra página que nos apresentou 884 sugestões de Planos de Aula de História para o Ensino Fundamental. Para refinar nossa busca, ainda nessa página, selecionamos os Anos Finais do Ensino Fundamental e então fomos remetidos a 449 Planos de Aula, correspondentes ao 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Em seguida, mantendo essa seleção, colocamos no ícone “BUSCAR” as palavras-chaves “índio” e “indígena” e fomos remetidos a 105 Planos de Aula de História dos quais muitos não trazem nenhuma referência explícita ou central ao tema das Histórias Indígenas. Sendo assim, selecionamos para análise apenas os Planos de Aula que traziam tais palavras-chaves no título da aula. A partir dessa seleção inicial elegemos, para análise, apenas os Planos que abordassem as histórias indígenas no contexto brasileiro, excluindo as abordagens de Histórias Indígenas na América Espanhola e os Planos que traziam enfoques conjugados com as Histórias Afro-brasileiras. Isso por causa da quantidade enorme de planos que teríamos que analisar. A partir desse critério, selecionamos um total de 18 Planos de Aula para uma análise das temáticas e recortes temporais/espaciais privilegiados nas abordagens das Histórias Indígenas. Trata-se, portanto, de saberes docentes elaborados no contexto das prescrições da BNCC e que foram publicados entre os meses de março e junho de 2019.

Já para uma análise mais detida dos saberes docentes, no próximo capítulo, analisamos, dentre os 18 Planos identificados, uma amostra significativa de apenas três Planos de Aula. Isso devido ao tamanho e quantidade de atividades que cada um dos Planos apresenta. Esses três Planos de Aula permitem analisar os saberes docentes mobilizados na abordagem de dois recortes temporais no ensino de história indígena no Brasil: o período colonial (século XVI, especialmente) e o período contemporâneo (contemplando os séculos XIX, XX e XXI).

⁴⁷ Esses ícones são assim nomeados: Veja Atividades para Educação Infantil; Veja planos de aula de Língua Portuguesa; Veja planos de aula de Matemática; Veja planos de aula de Ciências; Veja planos de aula de História; Veja planos de aulas de Inglês; Veja planos de aula de Geografia; Veja planos de aula de Matemática.

5.5 Eixos temáticos e recortes temporais/espaciais

A tabela abaixo demonstra os títulos das aulas, data de publicação, o tempo de duração das atividades, a Unidade Temática e o Objeto de conhecimento (conforme a BNCC) dos 18 Planos de Aula que selecionamos no site da Nova Escola. Isso, para uma análise dos eixos temáticos e recortes temporais e espaciais privilegiados no ensino de história indígena.

Tabela 4 - Planos de Aula voltados para a História Indígena no Brasil

Título da Aula	Data de publicação	Duração das atividades	Unidade Temática	Objeto do conhecimento
1. Povos indígenas e a origem do homem	25 /4/ 2019	1 aula de 50 minutos	História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização
2. Os povos indígenas brasileiros: Ontem e Hoje	20/3/2019	1 aula de 50 minutos	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
3. Mitos e lendas dos povos indígenas americanos	20/3/2019	1 aula de 50 minutos	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
4. As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América	04/4/2019	1 aula de 50 minutos	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
5. A Companhia de Jesus e a conversão indígena	03/4/2019	1 aula de 50 minutos	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
6. A busca por drogas do sertão à custa da exploração dos povos indígenas na América portuguesa	12/6/2019	1 aula de 50 minutos	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
7. A diminuição da população indígena na América portuguesa	22/5/2019	1 aula de 50 minutos	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
8. A questão de Terras Indígenas: do Império aos dias de	24/3/2019	1 aula de 50 minutos	O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados,

hoje				aboliconismo e políticas migratórias no Brasil Imperial
9. Políticas dirigidas aos indígenas no Império: as leis durante o período imperial	15/4/2019	1 aula de 50 minutos	O Brasil no século XIX	Políticas de extermínio do indígena durante o Império
10. Civilização e aculturação indígena: como os aldeamentos tentaram “civilizar” os indígenas no fim do Império	11/5/2019	1 aula de 50 minutos	O Brasil no século XIX	Políticas de extermínio do indígena durante o Império
11. A Guerra Guaranítica e a tutela da população indígena	15/5/2019	1 aula de 50 minutos	Os processos de Independência nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
12. Resistência Indígena: o protagonismo dos guaicurus (XVIII)	15/5/2019	1 aula de 50 minutos	Os processos de Independência nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
13. O indígena do Brasil no século XIX e o bom selvagem	15/4/2019	1 aula de 50 minutos	Configurações do mundo no século XIX	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência de povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória
14. Indianismo: a imagem indígena no Romantismo brasileiro	15/4/2019	1 aula de 50 minutos	O Brasil no século XIX	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
15. O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência	11/5/2019	1 aula de 50 minutos	Configurações do mundo no século XIX.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência de povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória
16. Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas	24/3/2019	1 aula de 50 minutos	Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

17. A inserção dos povos indígenas na construção dos seus direitos	07/4/2019	1 aula de 50 minutos	A História recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
18. Representação indígena nas políticas governamentais após a Proclamação da República	15/4/2019	1 aula de 50 minutos	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão indígena durante a República (até 1964).

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (maio de 2020). Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em 18 mai. 2020. Os Planos destacados em cor-de-rosa são analisados no capítulo 6 desta tese.

O site da Nova Escola permite diferentes níveis de acesso aos Planos de Aula: um aberto, no qual podemos visualizar apenas parte do seu conteúdo; e outro, no qual é preciso fazer *login* por meio de cadastro, de e-mail ou de redes sociais. Neste, os planos podem ser acessados na sua totalidade e baixados no formato de documento PDF ou apresentação (PPT). Como já salientamos, os Planos de Aula NOVA ESCOLA trazem a informação inicial “Este plano foi produzido pelo Time de Autores de Nova Escola”, seguido pelo nome do/a professor/a, do/a mentor/a, do/a especialista e do assessor/a pedagógica (o mesmo em todos os Planos). Observamos que a elaboração dos Planos selecionados envolveu os saberes de 10 docentes: 3 professores e 7 professoras. Também vale salientar que alguns docentes participaram na elaboração de mais de um Plano de Aula.

O tempo de duração previsto para a aplicação do Planos de Aula é de 50 minutos, o que aponta inicialmente para um espaço reduzido do estudo da temática indígena no âmbito da sala de aula. Comum a todos os Planos de Aula, a presença da informação, a respeito de que a habilidade trabalhada em respectivo plano não será contemplada em sua totalidade. Porque, conforme proposta da BNCC, seu desenvolvimento deve se dar ao longo de todo o ano letivo. Assim, as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes. No entanto, a possibilidade anunciada de que as propostas tenham continuidade em aulas subsequentes refere-se à habilidade e não à temática. Ainda notamos que cada Plano faz parte de uma sequência composta por outros dois ou mais, organizados em torno de uma habilidade da BNCC. Nesse caso, consideramos cada Plano de Aula selecionado dentro de sua sequência e constatamos que são os únicos a trazer a temática dos povos indígenas na sequência de aulas em que

se inserem. Para melhor elucidar essa observação, tomamos, como exemplo, o Plano de Aula de número 1 (ver **Tabela 4**), intitulado “Povos indígenas e a origem do homem”. Ele é o segundo de uma sequência de cinco Planos de Aula, onde estão também os Planos intitulados “A origem dos seres humanos”, “Origem da humanidade: Criacionismo”, “A evolução do ser humano” e “Criacionismo e Evolucionismo”. Esses cinco Planos estão organizados em torno da habilidade prescrita pela BNCC EF06HI03 (Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação).

Já o Plano de Aula 4 (ver **Tabela 4**), “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América”, é o último de uma sequência precedida pelos Planos: “O processo da ‘conquista’ da América Espanhola”; “Descobrimiento ou invasão? O processo de chegada dos portugueses na América”; “Ocupação e consolidação do domínio português na América” e “O genocídio e as resistências dos povos ameríndios”. Esses Planos de Aula estão organizados em torno da habilidade da BNCC EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência).

Pudemos observar, então, que as habilidades elencadas nos Planos de Aula das duas sequências mencionadas acima remetem a conteúdos canônicos de uma tradição historiográfica. Esta toma como base a perspectiva histórica europeia para pensar a dinâmica cultural de outros povos. Assim, são habilidades que articulam um entendimento de uma história cristianocêntrica, eurocêntrica e evolucionista e que reportam a uma tradição interpretativa que abarca de maneira problemática as histórias indígenas. Fundamentadas nessa concepção de História e de ensino tradicionais, as sequências abarcam as ancestralidades indígenas numa perspectiva secundária. Isso acaba restringindo o alcance do debate acerca de suas culturas, materializadas em tradições e organizações sociais, assim como de suas lutas e resistências ao longo do tempo.

Esse espaço quantitativo dado às histórias indígenas brasileiras é representativo das deliberações da BNCC que trazem o entendimento de que

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. A

inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401).

Aqui é possível perceber como a proposição da BNCC busca atender a Lei 11.645/08. Contudo, não deixa de ser contraditória ao defender que a inclusão das histórias indígenas deve “ultrapassar a dimensão puramente retórica”. Porém, ao mesmo tempo, aconselha que sejam tomadas como variantes que promovem a diversidade de análises, mas num quadro de conteúdos em que aparecem articuladas a uma concepção de história que se mostra factual, determinista e sem espaço suficiente para as discussões a respeito da atuação e presença indígena no passado e no presente. Nessa perspectiva, as histórias indígenas não são vistas como centro da problematização, mas aparecem como um “suplemento de caráter legalista” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.10). Isto é, embora apareçam em resposta às deliberações legais, continuam sendo pensadas como tópicos alusivos, como apêndices de uma história maior, “a história europeia, cujo sentido engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.9).

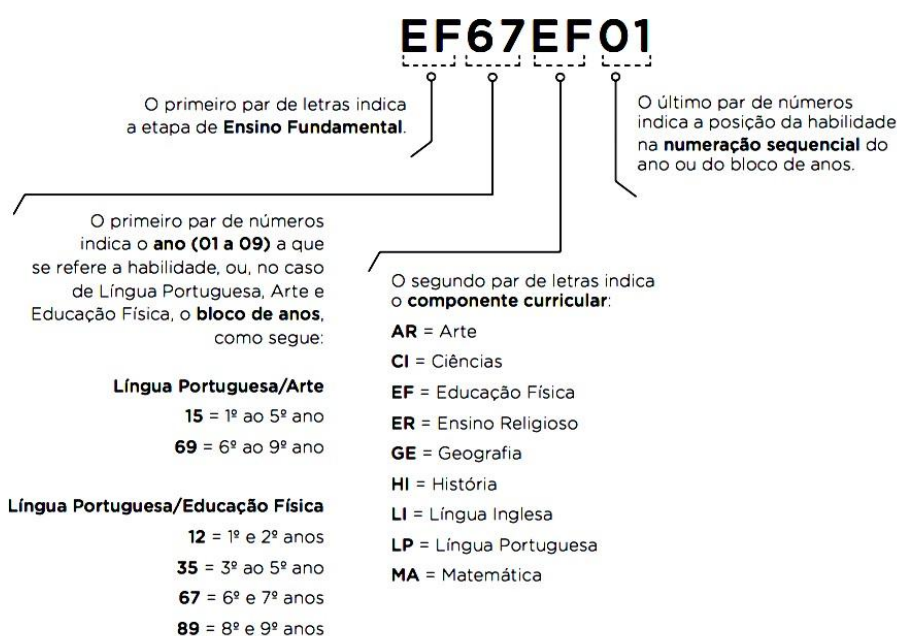
Consoante com essa percepção, seguindo o desenho curricular proposto pela BNCC para o Ensino Fundamental, a seleção de conteúdos, habilidades e competências, listadas nos Planos de Aula selecionados, não permitem o rompimento com uma cultura histórica ainda marcada pela invisibilização e silenciamento das Histórias Indígenas nos currículos escolares. Desse modo, o que se verifica é um modelo que se desvia das demandas indígenas sob a Lei 11.645/08.

Esse aspecto pode ser melhor elucidado quando consideramos outros elementos introdutórios dos Planos de Aula. Assim, a análise geral das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento nos possibilita evidenciar como as histórias indígenas continuam sendo tratadas em torno de temáticas ligadas ao século XVI e à colonização. Entre elas estão: “Processo de sedentarização”; “A invenção do mundo clássico”; “A conquista da América”; “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”; “Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo”; “Reformas religiosas e a

crise da cristandade”. Ou seja, em conteúdos ligados a um viés eurocêntrico e a uma temporalidade linear/evolucionista, que denote o predomínio de uma epistemologia eurocêntrica na produção do conhecimento histórico escolar, já que a história indígena emerge na compreensão dos processos que têm como centro o protagonismo e dominação europeia.

Na tabela a seguir apresentamos as Habilidades da BNCC correspondentes aos Planos de Aula, bem como os objetivos propostos e os recortes temporais e espaciais. Antes, ressaltamos que, conforme o modelo da BNCC, cada habilidade corresponde a um código alfanumérico (IMAGEM 15), o qual deve ser lido conforme o modelo:

Imagem 15 - Código alfanumérico e sua composição



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

Tabela 5 - Habilidades, objetivos e recorte temporal/espacial das abordagens da temática indígena no ensino de história para os Anos Finais

Título da Aula	Nível de ensino	Habilidade da BNCC	Recorte temporal/espacial	Objetivos
1. Povos indígenas e a origem do homem	6º ano	EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	Brasil contemporâneo	Compreender como alguns povos indígenas explicam a origem do homem

2. Os povos indígenas brasileiros: Ontem e Hoje	6º ano	EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Brasil colonial e contemporâneo	Identificar as diferentes interpretações sobre os povos indígenas após a chegada dos europeus e seus reflexos para o Brasil de hoje
3. Mitos e lendas dos povos indígenas americanos	6º ano	EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	América (Estados Unidos) Brasil Contemporâneo	Conhecer a diversidade dos povos indígenas americanos por meio de seus mitos de criação
4. As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América	7º ano	EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.	Brasil Colônia	Entender a relação de contato entre os nativos e os europeus no início do processo de colonização da América portuguesa, considerando os jogos e brincadeiras indígenas como formas de resistências
5. A Companhia de Jesus e a conversão indígena	7º ano	EF07HI05: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	Brasil Colônia	Compreender as ações da Companhia de Jesus na conversão dos indígenas assim como suas contradições
6. A busca por drogas no sertão à custa da exploração dos povos indígenas na América portuguesa	7º ano	EF07HI11: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	Brasil Colônia	Compreender como a busca por drogas no sertão estimulou a exploração da população indígena durante o processo de expansão territorial da América portuguesa
7. A diminuição da população indígena na América portuguesa	7º ano	EF07HI12: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	Brasil Colônia	Entender como ocorreram a diminuição e a distribuição da população indígena na América portuguesa
8. A questão de Terras Indígenas: do Império aos dias de hoje	8º ano	EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	Brasil Império (século XIX)	Relacionar a política da Lei de Terras de 1850 com a dificuldade de acesso à terra dos povos indígenas nos dias de hoje
9. Políticas dirigidas aos indígenas no Império: as leis durante o	8º ano	EF08HI21: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Brasil Império (século XIX)	Compreender as políticas para os povos indígenas durante o Império com base na análise

período imperial				das leis imperiais de 1845 e 1850
10. Civilização e aculturação indígena: como os aldeamentos tentaram “civilizar” os indígenas no fim do Império	8º ano	EF08HI21: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Brasil Império (século XIX)	Compreender o processo de aculturação dentro das políticas para os povos indígenas no fim do século XIX
11. A Guerra Guaranítica e a tutela da população indígena	8º ano	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira no fim do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Brasil no fim do período colonial (1753)	Relacionar a noção de tutela com a Guerra Guaranítica no fim do período colonial brasileiro (1753)
12. Resistência Indígena: o protagonismo dos guaicurus (XVIII)	8º ano	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira no fim do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Brasil no fim do período colonial (1753)	Identificar o protagonismo do povo guaicuru na resistência armada e nas negociações com os europeus (XVIII)
13. O indígena do Brasil no século XIX e o bom selvagem	8º ano	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas	Brasil nos séculos XIX e XXI	Avaliar a imagem do índio no Brasil com base na ideia do “bom selvagem” no século XIX
14. Indianismo: a imagem indígena no Romantismo brasileiro	8º ano	EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	Brasil no século XIX	Analisar a forma como os indígenas são representados durante o movimento do Romantismo brasileiro no século XIX
15. O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência	8º ano	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Brasil no século XXI	Compreender a identidade indígena dentro do contexto atual.
16. Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas	9º ano	EF09HI21: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Brasil no século XX	Compreender os impactos do projeto desenvolvimentista da Ditadura Civil-Militar para as populações indígenas
17. A inserção	9º ano	EF09HI36: Identificar e discutir	Brasil no século	Compreender a

dos povos indígenas na construção dos seus direitos		as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	XXI	importância da inserção dos povos indígenas na construção dos seus direitos na atualidade
18. Representação indígena nas políticas governamentais após a Proclamação da República	9º ano	EF09HI07: Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	Brasil no contexto republicano até metade do século XX.	Compreender o processo de integração das populações indígenas após a Proclamação da República

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (maio de 2020). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 18 mai. 2020.

Ao recuar na ampliação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas, o texto final da BNCC coloca ênfase “sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira” (NAZARENO; ARAUJO, 2018, p. 35). Nesse sentido, boa parte dos Planos de Aula selecionados estão relacionados às habilidades pautadas no questionamento sobre o legado da escravização nas Américas; na identificação e análise de políticas oficiais com relação aos povos indígenas durante o Império; na identificação de permanências na forma de preconceito, estereótipos e violências sobre as populações indígenas; na identificação das tensões e dos significados dos discursos civilizatórios e seus impactos para os povos indígenas; na identificação e explicação das pautas dos povos indígenas no contexto republicano; na identificação e discussão das diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência etc.

Concordamos com Nazareno e Araújo sobre a importância do estudo do passado indígena, sobretudo a partir de novos pressupostos teóricos e metodológicos que desloquem representações estereotipadas ainda presentes no imaginário social. Contudo, essa ampliação pode ser bastante significativa, uma vez que permita abarcar diferenciadas vivências indígenas ao longo da história do Brasil. Também abrir o currículo para se conceber outras alteridades, outras “histórias do possível”, conforme proposto pela historiadora Susane de Oliveira (2019). Nessa direção, o historiador Casé Angatu alerta que “consciente e/ou inconscientemente, ao congelarmos a imagem dos Povos Indígenas nos séculos XVI e XVII, evitamos reflexões atuais relativas aos seus direitos originários à terra” (2015, p. 187). Ao falar sobre os desafios da lei 11.645/08, o autor defende que a própria trajetória contemporânea do Movimento Indígena e sua luta

pelo reconhecimento étnico, alteridade e direito ancestral à terra seja um dos eixos a serem tratados no ensino das Histórias e Culturas Indígenas (CASÉ ANGATU, 2015, p. 185-186). Ele também questiona: “por que não começar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários abordando o atual momento de (re)existência étnica e territorial indígena?” (CASÉ ANGATU, 2015, p. 193). Assim, o historiador indígena desloca o foco de uma abordagem que contribuiu para uma percepção de povos originários como populações em extinção ou como povos pretéritos, para uma abordagem que os visibiliza no presente e com atuação e protagonismo histórico. Tal entendimento é compartilhado também pelo indígena Kaiapó Edson Machado de Brito, quando afirma que:

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o ensino de história pode trabalhar com uma noção de história que reconheça as histórias dos povos indígenas e a sua presença na contemporaneidade nacional. (BRITO, 2009, p. 68).

A preocupação em explicitar a presença indígena na contemporaneidade pode ser vista também nos objetivos elencados pelos/as professores/as nos Planos de Aula que propõem: “Compreender como alguns povos indígenas explicam a origem do homem” (**Plano número 1**); “Identificar as diferentes interpretações sobre os povos indígenas após a chegada dos europeus e seus reflexos para o Brasil de hoje” (**Plano número 2**); “Conhecer a diversidade dos povos indígenas americanos por meio de seus mitos de criação” (**Plano número 3**); “Entender a relação de contato entre os nativos e os europeus no início do processo de colonização da América portuguesa, considerando os jogos e brincadeiras indígenas como formas de resistências” (**Plano número 4**); “Compreender as ações da Companhia de Jesus na conversão dos indígenas assim como suas contradições” (**Plano número 5**); “Compreender como a busca por drogas no sertão estimulou a exploração da população indígena durante o processo de expansão territorial da América portuguesa” (**Plano número 6**); “Entender como ocorreram a diminuição e a distribuição da população indígena na América portuguesa” (**Plano número 7**); “Relacionar a política da Lei de Terras de 1850 com a dificuldade de acesso à terra dos povos indígenas nos dias de hoje” (**Plano número 8**); “Compreender as políticas para os povos indígenas durante o Império com base na análise das leis imperiais de 1845 e 1850” (**Plano número 9**); “Compreender o processo de aculturação dentro das políticas para os povos indígenas no fim do século XIX”

(**Plano de número 10**); “Relacionar a noção de tutela com a Guerra Guaranítica no fim do período colonial brasileiro (1753)” (**Plano número 11**); “Identificar o protagonismo do povo guaicuru na resistência armada e nas negociações com os europeus (XVIII)” (**Plano número 12**); “Avaliar a imagem do índio no Brasil com base na ideia do ‘bom selvagem’ no século XIX” (**Plano número 13**); “Analisar a forma como os indígenas são representados durante o movimento do Romantismo brasileiro no século XIX” (**Plano número 14**); “Compreender a identidade indígena dentro do contexto atual” (**Plano número 15**); “Compreender os impactos do projeto desenvolvimentista da Ditadura Civil-Militar para as populações indígenas” (**Plano número 16**); “Compreender a importância da inserção dos povos indígenas na construção dos seus direitos na atualidade” (**Plano número 17**); “Compreender o processo de integração das populações indígenas após a Proclamação da República” (**Plano número 18**).

Embora seja possível observar, num primeiro momento, que a relação dos temas/objetivos com as habilidades prescritas na BNCC inserem as Histórias Indígenas dentro de processos históricos marcados pelo protagonismo dos europeus/colonizadores e posteriormente do Estado/governo brasileiro, em termos de recorte temporal, muitos desses objetivos revelam um esforço já constatado em prol do atendimento da demanda posta pelos movimentos indígenas com a Lei 11.645/08, de romper com uma perspectiva que vê o indígena apenas no período colonial. Essa demanda política e social, que se relaciona com a necessidade de mostrar os indígenas como povos do presente e não presos ao passado, pode ser vista em alguns objetivos cujo recorte temático e temporal visibilizam as histórias indígenas no século XIX, XX e XXI.

Outro aspecto significativo dos saberes docentes nos Planos de Aula pode ser visto na mobilização de fontes e orientações, que reportam a um recorte espacial mais local. Isso pode ser visto, por exemplo: no Plano 1 “ Povos indígenas e a origem do homem”, que traz mitos de origem dos povos indígenas Palikur, Wajãpi e Wayana e os identifica como habitantes no Amapá e norte do Pará; no Plano 4 “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América”, que faz referências aos Bororo e menciona que são povos nativos que atualmente habitam uma parte de Mato Grosso; no Plano 11 “A Guerra Guaranítica e a tutela da população indígena”, que apresenta uma fonte que reporta à história indígena no interior do Rio Grande do Sul destacando a figura de Sepé Tiaraju na Guerra Guaranítica; e no Plano 12 “Resistência Indígena: o protagonismo dos guaicurus (XVIII)”, onde uma etnia tem o seu nome expresso no próprio título da aula e na fonte mobilizada como recurso didático. Apesar de

compõem um número pequeno dentro do total, esses quatro Planos de Aula apontam para aspectos significativos. Neles, vemos como possibilidades potentes na promoção de uma abordagem capaz de valorizar o legado histórico-cultural dos povos indígenas para a nação brasileira. Isso, numa perspectiva que fuja às homogeneizações e preconceitos tradicionalmente predominantes no ensino de história indígena. Nesse aspecto, destacamos também o Plano de Aula de número 3 “Mitos e lendas dos povos indígenas americanos”, que apresenta mitos de criação de duas etnias indígenas: os guaranis e os xavantes; o Plano 13 “O indígena do Brasil no século XIX e o bom selvagem” que, ao abordar a imagem dos indígenas brasileiros, recomenda o vídeo do youtuber Cristian Wariu⁴⁸ e destaca que esse é um indígena xavante.

A partir de suas respectivas localizações espaço-temporais (locais e regionais) e da consideração de suas distintas identidades étnicas, as historicidades de diferentes povos indígenas podem ser apropriadas pelo saber histórico escolar num esforço em romper com uma perspectiva histórica generalizada. Isso, sem dúvida, contribui no combate ao preconceito e a estereótipos que ainda aparecem vinculados a esses povos no ensino de História.

⁴⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw&t=12s>. Acesso em 10 nov.2020.

CAPÍTULO 6

Resistência indígena no período colonial e contemporâneo: saberes docentes em Planos de Aula da Nova Escola

Neste capítulo, iremos analisar os saberes docentes em um conjunto de três Planos de Aula publicados no site Nova Escola sob a rubrica do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”. Tais Planos apresentam como temática comum a resistência indígena, o que nos permite analisar os saberes docentes mobilizados na abordagem desse tema que, para os movimentos indígenas, é de grande importância no tempo presente, haja vista a necessidade de uma educação escolar que favoreça o reconhecimento e fortalecimento do protagonismo indígena na luta por direitos. O primeiro Plano de Aula analisado contempla a abordagem da história indígena colonial, em um recorte temático predominante nos Planos do Portal do Professor, analisados no quarto capítulo e, em grande parte, nos Planos de Aula da Nova Escola. Assim, a análise desse plano nos permite discutir as permanências e mudanças observadas na abordagem da história indígena dentro do período colonial, considerando as condições de produção desse Plano de Aula. Os outros dois Planos de Aula abarcam um recorte temporal que vai do século XIX ao XXI, onde buscamos analisar de que maneira os indígenas passam a ser incluídos em aulas de História que abarcam a contemporaneidade.

6.1 “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América”

O Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América”⁴⁹, voltado para o 7º ano, contempla a habilidade EF07HI09: “Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias” de autoria de Paulo Henrique Pacheco⁵⁰. Esse Plano de Aula foi pensado para uma aula

⁴⁹ Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencia-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america>. Acesso em 18 mai. 2020.

⁵⁰ No Plano não há informação sobre o vínculo institucional e formação desse professor/autor. Os dados aqui apresentados foram capturados em busca feita no mês de fevereiro de 2021 no Currículo Lattes do autor. Paulo Henrique Pacheco, que tem Graduação, Mestrado e Doutorado em História, é professor efetivo da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e integrante do

de 50 minutos, com o objetivo de “Compreender a relação de contato entre os nativos e os europeus no início do processo de colonização da América portuguesa, considerando os jogos e as brincadeiras indígenas como forma de resistência” (PACHECO, 2019, s/p).

Iniciando-se com uma discussão na parte do “Contexto”, o Plano de Aula propõe que se organize a turma em duplas ou quartetos de alunos/as para analisar a imagem (IMAGEM 16), projetada ou impressa, que contém representações de brincadeiras e jogos indígenas.

Imagem 16 - Slide 3 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACHECO, 2019).

- Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo;
- A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36 ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto.
- Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides.
- Evite textos extensos.

Vocês conhecem algumas destas brincadeiras e alguns destes jogos indígenas?

1



Povos Indígenas do Brasil

2



Povos Indígenas do Brasil

3



Povos Indígenas do Brasil

4



Portal do Professor MEC

Contexto
Esta é a parte que define o que será abordado. Todo Plano de Aula deve começar com uma questão ou problema, nunca com uma narrativa sobre o tema a ser estudado. Esta etapa não precisa obrigatoriamente conter fontes históricas. Em vez de começar com uma fonte histórica, é possível começar com uma referência do presente ou da realidade do aluno.

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencia-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america#modo-slide>. Acessado em: 18 mai. 2020.

Para o uso desse recurso imagético e da abordagem dos jogos e brincadeiras indígenas, destaca-se a seguinte orientação aos/às professores/as:

Identifique as atividades: na primeira imagem, homens da etnia kalapalo jogam kopükopü, muito conhecido como peteca; na segunda, meninos da mesma etnia brincam de heiné kuputisüi, uma corrida que em português chamada de “corrida do Saci”; na terceira, uma menina wapishana brinca de construir formas com barbantes, uma brincadeira que em algumas regiões do Brasil é conhecida como “cama de gato”; por fim, homens disputam força numa atividade chamada de “cabo de guerra”. Explique para os alunos que as brincadeiras indígenas não são meras distrações, mas revelam a cultura e o cotidiano desses povos, a reconstrução de significados, uma reação criativa diante da

violência do contato que fez com que muitos dos seus ancestrais fossem escravizados e inseridos em um modo de produção completamente diferente do que era vivido antes da chegada dos portugueses. (PACHECO, 2019, s/p.).

Nessa orientação, podemos observar a preocupação em conferir sentidos e historicidade às imagens de diferentes povos indígenas em torno da ideia de diferença cultural, cotidiana e histórica. Apesar das imagens revelarem certos aspectos das especificidades étnicas, o modo como essas diferenças são tratadas tendem a uma generalização em torno da ideia de que os indígenas têm cultura e que seu cotidiano está imerso em sentidos e significados que se recriam desde o contato com os portugueses. Quando o foco parece se deslocar para dentro da cultura indígena, ou seja, para o entendimento de sentidos e significados próprios dos indígenas, acaba se voltando para a história do contato com os portugueses e a história da violência da escravização. Isso traz uma percepção superficial do que seja uma “reação criativa diante da violência do contato”, reduzindo os indígenas e suas “criações” cotidianas no presente a essa experiência violenta do contato. Devemos ressaltar que essa experiência, embora tenha deixado marcas profundas e transformadoras na vida de diferentes etnias indígenas no Brasil, não pode definir tudo o que os povos indígenas são no presente, porque boa parte de suas práticas se inscrevem também em antigas tradições, encontrando sentidos e historicidade que escapam a essa experiência do contato.

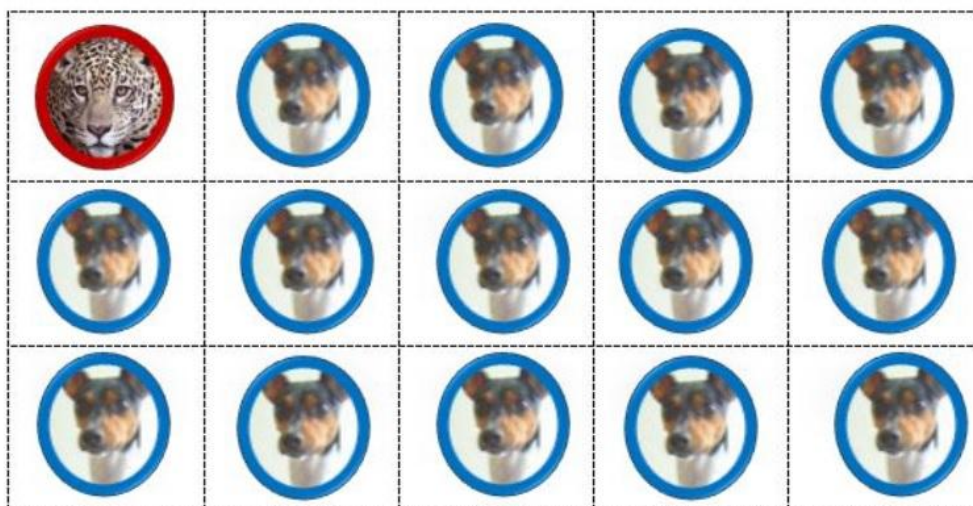
Mantendo o foco nas brincadeiras, o Plano solicita que a turma conheça e jogue o “Jogo da Onça” (IMAGEM 17), e explica:

Jogo da Onça, chamado na língua dos bororo (povos nativos que atualmente habitam uma parte de Mato Grosso) de Adugo (que significa “onça”), é um jogo criado pelos povos nativos brasileiros. Tradicionalmente, o tabuleiro é desenhado na terra e em pedras, ou outros objetos semelhantes servem de peças, e 14 delas representam cachorros e apenas uma a onça. É um jogo de estratégia, cujo objetivo é capturar as peças do adversário, quem joga com os cachorros tem que encurralar a onça e deixá-la sem possibilidade de movimentação. No caso da onça, se conseguir comer seis cachorros, vence o jogo. Esse modelo de tabuleiro tem o propósito de reproduzir a tradicional estética indígena da brincadeira com base nas cores e na imagem de fundo utilizadas. (PACHECO, 2019, s/p.).

Imagem 17 - Peças do tabuleiro do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACHECO, 2019).

Peças para o tabuleiro

Cada grupo de peças corresponde a um tabuleiro.



Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencia-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america#modo-slide>. Acessado em: 18 mai. 2020.

Regras do Jogo da Onça

Objetivo:

Imobilizar a onça ou a onça comer cinco cachorros.

Quantidade e distribuição das peças no tabuleiro:

14 peças representam os cachorros.

1 peça representa a onça.

A marcação inicial já consta no tabuleiro, onde as esferas com cores iguais representam os cachorros e a com cor diferente, a onça.

Participantes:

O jogo deve ser realizado em duplas ou quartetos e cada um ou cada dupla sorteará quem será a onça e quem representará os 14 cachorros.

Regras:

1. A onça começa o jogo.
2. Tanto ela como os cães podem andar para uma casa vizinha vazia por vez, em qualquer direção.
3. A onça ganha se conseguir “comer” cinco cães – pulando o cachorro e se dirigindo à próxima casa vazia. Ela também pode “comer” cães em sequência, seguindo o mesmo princípio.
4. Os cachorros não podem “comer” a onça. O objetivo é cercá-la por todos os lados. (PACHECO, 2019, s/p.).

A proposição do “Jogo da Onça”, como recurso pedagógico, está em sintonia com a busca por um ensino de História mais atrativo e prazeroso, sobretudo para estudantes do nível Fundamental. As relações entre o lúdico e o aprender são estimuladas também como possibilidade de se desenvolver a imaginação, o raciocínio, a

afetividade, a relação com o outro e consigo mesmo. Nessa perspectiva, ao propor que os/as estudantes conheçam o Jogo da Onça, o Plano de Aula explica que “dessa forma, aqueles que disserem desconhecer um jogo indígena poderão conhecer e os alunos poderão compartilhar uma experiência em comum” (PACHECO, 2019, s/p.).

Além do desenvolvimento desses elementos, o potencial pedagógico do lúdico está implicado com um deslocamento, “do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra: da obrigação” (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p.15). Quanto a isso, seguindo a padronização do modelo dos Planos de Aula, há a orientação de que “o tempo para esta atividade não deve ultrapassar 10 minutos” (PACHECO, 2019, s/p.). Posteriormente, na Sistematização, o professor propõe que, tomando como modelo os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, os/as alunos/as planejem um campeonato no qual os jogos indígenas tenham maior destaque. Embora, num primeiro momento, a indicação dos 10 minutos atenda à normatização do “projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA”, na proposição desse campeonato o docente encontra uma alternativa para contrapor-se a esse rígido controle abrindo espaço, então, para que o potencial da aprendizagem que os jogos trazem para o ensino de História seja vivenciado.

Após o jogo, os alunos/as devem se reunir em círculo para uma conversa em conjunto sobre a pergunta: “o que representa a onça e os cachorros?”. Nessa conversa, como orienta o Plano:

Várias poderão ser as interpretações dadas ao jogo, mas é muito provável que os alunos não consigam fazer a relação de imediato. Caso isso ocorra, peça para descreverem uma onça, como ela age e quais são as características que se destacam no animal. Ideias como força e coragem devem emergir durante a conversa. Nesse momento, relacione essas qualidades aos povos nativos e informe que essas atribuições estão diretamente relacionadas à divindade indígena Kianumaka-Manã, guerreira cuja mitologia a retrata como um espírito livre que abençoa os guerreiros nas batalhas. Os cachorros representam o medo a ser superado. (...) Dessa forma, também será possível afirmar que o jogo pode representar a relação de contato entre os indígenas e os europeus, a situação de conflito, a resistência desses povos diante da dominação portuguesa no século XVI. O bom desenvolvimento dessa atividade dependerá do professor compreender que os jogos e as brincadeiras indígenas constituem-se como uma força que se opõe ao esquecimento e à nulidade de uma cultura que insistentemente é subjugada. Dessa forma, tais atividades podem ser compreendidas como uma estratégia cujo resultado é a preservação de práticas e histórias que ainda não são iluminadas pela historiografia eurocêntrica. (PACHECO, 2019,s/p.).

O que percebemos inicialmente nessa estratégia didática é que, embora o professor reconheça que o Jogo da Onça seja de origem indígena brasileira, isto é, criado antes da invasão portuguesa, sua mobilização não atenta para as especificidades das culturas indígenas que estão integrados ao Jogo, a exemplo da Cosmogonia. Nesse sentido, temos uma apropriação do Jogo da Onça que está voltada para a discussão da resistência indígena no contexto da experiência colonial. Para isso, indica o trabalho com um jogo indígena de tabuleiro na perspectiva de permitir apreender a representação da relação de contato entre os indígenas e os europeus no século XVI.

Embora haja a tentativa de se desvencilhar de uma historiografia eurocêntrica, que omite as resistências indígenas à dominação europeia, aqui também não são mencionadas quais foram e como se deram essas resistências. Apenas sugere que, no jogo, as características da onça como força e coragem associam-se às qualidades dos povos indígenas e que os cachorros representam o medo a ser enfrentado. Dessa forma, na apropriação feita, o jogo simbolizaria a relação de contato entre os indígenas e os europeus como uma situação de conflito, medo e resistência desses povos diante da dominação portuguesa no século XVI.

Após essa introdução, a Problematização propõe o seguinte questionamento: “Como os jogos e as brincadeiras indígenas podem representar a resistência da população indígena contra a violência cultural e física tanto no presente quanto no período de ocupação da América portuguesa?” Como é possível notar, o jogo em si não oferece elementos que permitam aos/as alunos/as responderem ao questionamento proposto. Mesmo com a preocupação em despertar o raciocínio discente a respeito de características e ações associadas à onça e aos cachorros e, assim, despertar para os possíveis significados que permeiam o Jogo da Onça, a compreensão de como jogos e brincadeiras se constituíram em resistências indígenas na conquista da América não é clara. Do mesmo modo, não fica claro como essas brincadeiras se constituem como formas de resistência nos dias hoje, passando de maneira bastante superficial pela história da resistência indígena na época da conquista e colonização portuguesa.

Apesar disso, observamos nos enunciados e orientações que o Jogo da Onça é mobilizado como um recurso didático, que permite abordar uma história do contato entre os indígenas e os europeus numa perspectiva bastante dicotômica em que colonizados e colonizadores, representados, respectivamente, na onça e nos cachorros,

são vistos como blocos homogêneos e opostos. Vemos então a permanência do paradigma historiográfico da conquista como dominação europeia sobre os povos indígenas que submetidos a violência física e cultural foram “insistentemente subjugados”. Ainda que os danos e as conseqüências, trazidos aos povos indígenas em decorrência do contato com os europeus, sejam de grandes dimensões e marcados pela exploração e o genocídio, esse paradigma ao ressaltar, exclusivamente, o conflito e a violência brutal, desencadeada pelos conquistadores, não dá margem para evidenciar a diversidade de respostas e iniciativas dos distintos povos indígenas que “se envolveram plenamente na luta para definir o que significava a conquista e o que ela poderia acabar significando” (STERN, 2006, p. 44). As novas interpretações históricas sobre as sociedades indígenas têm evidenciado o esforço de se contrapor a esse paradigma que corrobora

A consolidação da imagem de passividade dos índios devido ao teor maniqueísta que o discurso historiográfico imprimia à situação do contato colonial, em que os nativos, vitimizados, eram oprimidos pelo avanço violento e cruel dos conquistadores. (SANTOS; FELIPPE, 2016, p. 21)

Desse modo, ressaltando as resistências culturais indígenas à opressão dos conquistadores, tal perspectiva acaba por se mostrar igualmente problemática ao fazer “com que os índios tivessem deixado de ser meros espectadores e passassem a ser bastiões de uma cultura tradicional impermeável às influências externas. Por isso, arredios à convivência pacífica e aculturativa pretendida pelos europeus” (SANTOS; FELIPPE, 2016, p.21). Essa perspectiva não confere visibilidade histórica às agências indígenas em diferentes situações de contato com os portugueses no século XVI. Como já destacamos, alguns estudos mais recentes vêm demonstrando a existência de diferentes protagonismos possíveis para os indígenas, evidenciando, além das fugas e resistências, a intermediação e negociação com os colonizadores (SANTOS; FELIPPE, 2017).

A predominância desse esquema explicativo dicotômico, que reserva lugares fixos para conquistadores e conquistados, reduzindo a conquista a uma história de vilões e heróis europeus, pode ser posto em xeque pela própria dinâmica do jogo proposto. Como todo jogo de tabuleiro, aqui a manipulação das peças do jogo abre a possibilidade de diferentes configurações de poder, visto que tanto os cachorros quanto a onça podem vencer a partida. Assim, o jogo proporciona não apenas a possibilidade de resistência,

mas a imaginação de outras configurações de poder expressas na possibilidade de ora os cachorros vencerem, ora a onça vencer. Essa perspectiva se coaduna com uma compreensão do jogo enquanto recurso didático em que,

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (2000, p. 13), tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa. (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 15).

Nessa dimensão do imprevisível, a imaginação histórica abre espaço para outras leituras, a exemplo do “paradigma da conquista como relação de poder que recebeu uma resposta”, o qual


Convida a uma investigação e a uma pesquisa que vão além da desumanização. A percepção das agitações políticas, das lutas pelo controle e das iniciativas humanas – tanto de ameríndios como de europeus – que definiram as opções e restrições não somente transpostas aos ameríndios do reino dos objetos devastados pela destruição que suscitam o desprezo dos exploradores europeus e a piedade dos protetores europeus do exótico e do inocente; esse esquema também tira os colonizadores do reino do demônios históricos maiores que a vida humana, ante os quais podemos proclamar uma distância moral segura. Situa-os em condições mais reconhecivelmente humanas como exploradores, conquistadores do poder, visionários e beneficiários associados cujos projetos de dominação social foram complicados pelas lutas, iniciativas e reações humanas de dentro e de fora. (STERN, 2006, p. 63).

É importante salientar que o conhecimento e a discussão do paradigma da conquista, como relação de poder que recebeu inúmeras e variáveis respostas dos povos indígenas, não minimiza o impacto da conquista. Porém auxilia na desconstrução de uma imagem redutora das experiências indígenas no início da colonização, tirando-os do pano de fundo da história da “lenda negra”, mostrando a “miríade de modos em que os ameríndios se envolveram – ajudando, rebelando-se, apropriando-se, subvertendo, mudando a face – nos projetos, utopias e relações coloniais europeias” (STERN, 2006, p. 53).

Na sequência (IMAGEM 18), o Plano indica um trabalho de análise de fontes históricas propondo uma análise comparativa entre as imagens fotográficas (usadas

inicialmente no Contexto) e a fonte 1 dessa etapa, intitulada “Detalhe do Atlas de Nicholas Vallard de 1547” e que representa a exploração dos povos nativos pelos franceses.

Imagem 18 - Slides 6 e 7 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACHECO, 2019).

<p>- Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo.</p> <p>- A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36, ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto;</p> <p>- Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides;</p> <p>- Evite textos extensos.</p> <p>Problemática</p> <p>Esta parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Esta parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples categoramento de fontes históricas) ou de “Análise” (historiografia).</p>	<p>Fonte 1</p> 	<p>- Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo.</p> <p>- A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36, ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto;</p> <p>- Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides;</p> <p>- Evite textos extensos.</p> <p>Problemática</p> <p>Esta parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Esta parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples categoramento de fontes históricas) ou de “Análise” (historiografia).</p>
---	---	---

- **Como os nativos foram retratados na ilustração?**
- **A Fonte 1 tem alguma semelhança com os indígenas fotografados?**
- **Considerando o modo como os nativos foram retratados, qual é a diferença entre as fotografias e a Fonte 1?**

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencia-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america#modo-slide>. Acessado em: 18 mai. 2020.

Como consta nas orientações do plano, “Nicholas Vallard foi um navegador e cosmógrafo francês que produziu 15 cartas náuticas que hoje pertencem ao acervo da Biblioteca Huntington, na Califórnia” (PACHECO, 2019, s/p.). Trata-se, portanto, de uma iconografia historicamente situada, uma fonte colonial que revela uma perspectiva e olhar europeu sobre a dominação colonial dos povos indígenas. Nesse tipo de fonte a conquista é representada como “simples relações de dominação impostas aos índios de tal forma que não lhes restava nenhuma margem de manobra, a não ser submissão” (ALMEIDA, 2010, p. 14). Assim, representados como vítimas passivas desse processo de transformação, a agência histórica dos povos indígenas não aparece no saber histórico escolar.

Como já mencionamos anteriormente, a historiadora Susane de Oliveira, ao discorrer sobre o uso das fontes coloniais em sala de aula, chama a atenção para a necessidade de uma abordagem que problematize as representações presentes nessas fontes. Isso, ao mesmo tempo em que se ressalte seu processo de produção, contribuindo assim para romper com a universalização e naturalização das imagens dos indígenas na História. Nos termos da historiadora:

Não se trata de utilizar as fontes históricas apenas como ilustração dos temas tratados nas aulas de História. É fundamental que adotemos procedimentos para a abordagem das fontes como objeto de pesquisa

histórica e como voz de sujeitos históricos, enfim, como discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizadas. (OLIVEIRA, 2011, p.199).

Podemos observar na proposta didática dessa etapa que, a respeito da fonte 1, o Plano de Aula traz algumas referências sobre as condições de produção dessa fonte, ao mencionar o autor, o espaço/tempo de sua produção e o tema tratado. Também fica claro a intencionalidade de problematizar as representações sobre os povos indígenas nessa fonte. Contudo, para isso indica uma análise comparativa com imagens produzidas em contextos diferentes e que não trazem a mesma temática. Quanto a isso, traz a seguinte orientação:

Explique que, mesmo tendo sido produzidas em tempos e lugares diferentes, elas destacam o mesmo grupo, populações nativas. Em seguida, inicie uma conversa, propondo uma análise comparativa das imagens. É esperado que as respostas dos alunos estejam voltadas para o protagonismo indígena. Chame a atenção dos alunos que as atividades que eles realizam nas fotografias dão destaque, valorizam a cultura e o local onde vivem, há uma altivez e uma reafirmação da cultura. O que não acontece na Fonte 1, na qual os povos são retratados com base na visão de dominação do europeu, inexpressivos, escravos dos interesses alheios, sem objetivos ou estratégias para resistir à violência que foi imposta a eles. Chegando a essas considerações, os alunos reconhecerão que nas fotografias os indígenas se apropriam da sua cultura e origem e as colocam em um lugar de importância. Enquanto na Fonte 1 esse empoderamento lhes foi retirado e retratado um comportamento a princípio dócil, pacífico. (PACHECO, 2019, s/p.).

Nessa orientação, revela-se uma percepção sobre os indígenas como população homogênea em suas características, que mesmo em épocas e etnias distintas constituem os “mesmos”. Porém, o que parece mudar é a representação construída sobre eles. Isso não só dá margem para o entendimento de que a “visão de dominação do europeu” sobre eles é apenas algo do passado, restrito a um período de interesses colonialistas e escravistas, mas que os indígenas do passado não possuíam “altivez” e nem valorizavam a cultura e local onde viviam. A proposta de comparação da iconografia colonial e das fotografias sinalizam para os saberes docentes acerca dos usos e funções das imagens no ensino de história. Esta, ainda com certos resquícios de uma abordagem que vê, especialmente nas fotografias, o reflexo do real, já que sobre essas imagens não lança informações sobre sua autoria e modos de produção.

As fotografias selecionadas recebem, portanto, contornos de verdade, de um olhar neutro sobre as realidades indígenas, de forma que basta os/as alunos/as olharem para as fotografias e perceber “o protagonismo indígena”, “a altivez e uma reafirmação da cultura”. Logo “reconhecerão que nas fotografias os indígenas se apropriam da sua cultura e origem e as colocam em um lugar de importância”. Como bem assinala Ana Mauad:

As imagens visuais são elementos ativos nos processos de ensino e aprendizagem da História dependendo, para tanto, de que alguns princípios sejam considerados. Nesse sentido, as imagens visuais devem: a) ensejar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado; b) ser historicamente identificada segundo a sua natureza, (...) c) ser acompanhadas de sua procedência: arquivo, museu, internet, agência de imagem, imprensa etc.; d) ter legibilidade adequada: imagens diminutas ou mal impressas não se prestam a uma leitura visual adequada; e) vir acompanhadas de indagações críticas sobre a natureza visual da representação – pintura, foto, filme, mapa – não somente o conteúdo apresentado; f) articular-se à informação verbal de forma complementar não acessória. (MAUAD, 2015, p.86).

Sem evidenciar alguns desses elementos, a proposta de comparação se restringe a aspectos estéticos de duas imagens que não guardam relações entre si, dificultando assim o entendimento da historicidade do olhar sobre as populações indígenas ao longo do tempo. A problematização do olhar colonizador sobre os povos indígenas deve ir além da comparação entre visões diferentes, pois deve passar pelo entendimento da dimensão estrutural desse tipo de representação. Ou seja, entendemos que é necessário “discutir o processo de produção de conhecimento sobre a América e os povos indígenas nos séculos XVI e XVII” (OLIVEIRA, 2011, p. 191) e também no presente.

Na sequência da Problematização, o Plano de Aula traz a proposta de análise de uma segunda fonte (IMAGEM 19). Ao disponibilizar o link de acesso a essa fonte historiográfica, o professor/autor explica que se trata do trecho de um texto de Maria Regina Celestino de Almeida, “em que a autora compartilha a nova visão historiográfica que amplia a noção de cultura e resistência com base em uma nova compreensão das relações de contato” (PACHECO, 2019, s/p.). Na fonte em questão, sob o viés da Nova História Indígena, a historiadora ressalta as distintas participações de diferentes povos indígenas nas relações de contatos interétnicos vivenciados em situação colonial e pós-colonial. Nessa perspectiva, o docente mobiliza saberes historiográficos que permitem o

entendimento de que a conquista foi um processo dinâmico e que os indígenas e os europeus não agiram em blocos opostos, mas houve negociações, alianças e resistências.

A mobilização dessa fonte (IMAGEM 19), sua análise e problematização, tem o potencial para dar suporte à intencionalidade desejada, isto é, confrontar a Fonte 1 “na qual os povos [indígenas] são retratados com base na dominação do europeu, inexpressivos, escravos dos interesses alheios, sem objetivos ou estratégias para resistir à violência que foi imposta a eles” (PACHECO, 2019, s/p.).

Imagem 19 - Slide 8 do Plano de Aula “As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América” (PACHECO, 2019).

<ul style="list-style-type: none"> - Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo; - A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36 ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto; - Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides; - Evite textos extensos. 	<p>Fonte 2</p> <p>“Na condição de aliados ou inimigos, os estrangeiros inseriram-se nas relações <u>intertribais</u> (<i>entre os povos</i>) já existentes entre vários grupos tupis, dando continuidade às suas tradições. A escolha de aliados e inimigos dependia das circunstâncias e interesses e alterava-se com frequência. Se os europeus cedo compreendessem a <u>hostilidade</u> (<i>agressividade</i>) entre grupos indígenas e utilizaram-se delas em proveito próprio, a <u>recíproca</u> (<i>o contrário</i>) é verdadeira. Além disso, ao perceberem o impacto negativo das alianças, os índios não <u>titubeavam</u> (<i>fraquejavam</i>) em mudar de lado quantas vezes considerassem necessário. (...). Não foram poucos os grupos que de aliados se tornaram <u>ferrenhos</u> (<i>fortes</i>) inimigos dos portugueses por conta de suas traições, violências e maus-tratos.”</p> <p style="text-align: right;">Maria Regina Celestino de Almeida</p>
<p>Problematização</p> <p>Esta parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Esta parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples cotejamento de fontes históricas) ou de “Análise” (historiografia).</p>	

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencia-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america#modo-slide> Acessado em: 18 mai. 2020.

Como é possível observar, a fonte 1 (Detalhe do Atlas de Nicholas Vallard de 1547) e a fonte 2 (trecho do texto de Maria Regina Celestino de Almeida) expressam pontos de vista diferentes a respeito de um mesmo contexto, ensejando uma abordagem em que imagem e texto se articulam permitindo “ensejar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado” (MAUAD, 2015, p.86). Ou, ainda, uma abordagem em que os/as estudantes são estimulados a identificar nas duas fontes os “diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, explicar como e por que diferem (ALBERTI, 2012, p. 63).

Nesse sentido, observamos que o docente mobiliza os saberes históricos disponíveis, no esforço de comparar diferentes visões e memórias sobre os povos indígenas. Por meio da fonte historiográfica, situada no âmbito da Nova História Indígena, o professor introduz saberes inovadores para o campo do ensino de história. Contudo, como sinalizam Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, “a inclusão de temas abarcados pelo que se tem chamado de Nova História Indígena não esgota o estudo, a discussão e a reflexão sobre o que demanda uma educação antirracista (COELHO; COELHO, 2021, p. 393).

A mobilização da fonte 2 é seguida da orientação: “Mantenha a organização da sala e projete a Fonte 2 ou a distribua impressa entre os grupos. Peça para algum aluno ler em voz alta e fique atento para esclarecer qualquer dúvida em relação a alguma palavra que não tenha sido grifada” (PACHECO, 2019, s/p.). Assim, o docente reconhece o potencial da Nova História Indígena, ressaltando até que se trata de “nova visão historiográfica que traz uma nova compreensão das relações de contato”, e propõe uma leitura do texto em sala de aula.

A leitura em si não garante uma problematização da fonte histórica, o que envolve um tratamento diferente de uma perspectiva de História como verdade pronta e acabada. Contudo, consideramos que a dinâmica de leitura em sala de aula pode trazer questionamentos e discussões que abrem espaço para a problematização da presença indígena na historiografia tradicional.

Temos então um Plano de Aula que mobiliza saberes mais recentes sobre a história indígena no Brasil. O docente busca na historiografia saberes que apontem para as resistências e outras relações entre indígenas e portugueses em tempos coloniais. Assim, os saberes historiográficos são mobilizados como fontes que colocam a possibilidade de promover processos de ensino-aprendizagem, que subvertam as memórias históricas carregadas de representações racistas e estereotipadas sobre as histórias indígenas.

Por fim, como Sistematização, propõe-se que os/as alunos/as planejem um campeonato no qual os jogos indígenas tenham maior destaque. Como explica o Plano de Aula:

É importante tomar como modelo os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. No Brasil, entre os anos de 1996 e 2015, a cada dois anos realizou-se o evento multiesportivo chamado Jogos dos Povos Indígenas, criado pelo primeiro movimento indígena político do país,

o Comitê Intertribal. Com base nesse evento, foram idealizados o I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, realizado em Palmas, Tocantins, no ano de 2015, qualquer informação sobre esses dois eventos depois da primeira edição do evento é vaga e imprecisa. O que demonstra a falta de interesse das autoridades em continuar com eventos desse tipo. (PACHECO, 2019, s/p.).

Como sinalizamos, os jogos em sala de aula são muitas vezes mobilizados pelos/as professores/as para tornar a aula mais lúdica e atrativa para os/as estudantes. A introdução de jogos e brincadeiras no ensino de História aponta para o modo como o professor mobiliza saberes provenientes da experiência no cotidiano escolar para tratar também da temática indígena na aula. As atividades lúdicas são muito presentes no cotidiano das crianças e adolescentes. Ao serem utilizadas como recursos pedagógicos, acabam por “agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais. Por outro lado, apela às suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação” (ANTONI; ZALA, 2018, p. 114).

Ao propor que o campeonato tenha como modelo o “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas” e ressaltar “a falta de interesse das autoridades em continuar com eventos desse tipo”, o saber docente abre espaço para a denúncia da permanência do desrespeito aos povos indígenas em nossa sociedade. Em oposição a essa situação, sugere que o campeonato dê destaque a jogos e brincadeiras indígenas, proposta que coloca a possibilidade de que o patrimônio histórico-cultural expresso nos jogos e brincadeiras sejam então reconhecidos e experienciados pelos alunos/as. Ao nosso ver, o Plano de Aula em questão trata de maneira muito leve e lúdica a resistência indígena como parte da valorização e manutenção de suas tradições. Porém evita adentrar no debate mais denso sobre as razões históricas da violência colonial e das lutas pelos direitos indígenas no tempo presente. Isso mobiliza uma maneira de ensinar história indígena onde os saberes e práticas de “resistências indígenas” na “conquista da América” (como sugere o título do plano), ainda permanecem pouco elucidados.

6.2 “O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência”

O Plano de Aula intitulado “O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência”⁵¹ é de autoria da professora Daniela de Moraes⁵². Voltado para o 8º ano do Ensino Fundamental, esse plano contempla a habilidade EF08HI27: “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas”. Como o objetivo de aprendizagem propõe: “Compreender a identidade indígena dentro do contexto atual” (MORAES, 2019,s/p.).

Inicialmente, chama a nossa atenção o uso do termo “tribos” que aparece no título do Plano de Aula. Trata-se de uma noção herdeira de saberes evolucionistas que, sob o impacto do cientificismo do século XIX, baseia-se em uma linha divisória e hierárquica entre as sociedades tidas como “civilizadas” e complexas. Também aquelas tidas como “pré-civilizadas”, caracterizadas como simples, primitivas ou tribais. Dessa forma, a noção de tribos está associada a saberes que têm a Europa como parâmetro e referência para classificar e hierarquizar diferentes culturas na história. Sob essa noção diferentes povos indígenas, com suas múltiplas e diversas especificidades sociais e culturais, foram classificados como tribais em associação a sociedades tidas como atrasadas, isoladas e presas ao passado. Como explicam Collet, Paladino e Russo:

Em antropologia, o conceito de tribo designa um tipo de organização social associado ao nomadismo e a um tipo de chefia que possui prestígio e consegue mobilizar pessoas principalmente a partir da guerra ou com finalidades específicas, mas não possui poder permanente (Fausto, 2000). Estudos arqueológicos comprovam que, antes da colonização europeia, nem todos os grupos indígenas existentes no atual território brasileiro estavam organizados como tribos. Havia também sistemas políticos mais complexos, como os *cacicados*. O conceito genérico de tribo, portanto, não é adequado para analisar todas as formas de organização política indígena, sendo mais correto o uso do conceito de etnia ou povo indígena. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 12. Grifos das autoras).

Nesse sentido, o uso de termos como “tribos” requer sempre uma problematização, visto que carrega uma conotação histórica eurocêntrica. O Plano de Aula não problematiza essa noção, embora se proponha a discutir as imagens

⁵¹ Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5800/o-indigena-e-a-atualidade-tribos-como-espacos-de-resistencia>. Acessado em: 18 mai. 2020.

⁵² No Plano não há informação sobre o vínculo institucional e a formação da professora autora; os dados aqui apresentados foram capturados em busca feita no mês de fevereiro de 2021 no Currículo Lattes da autora. Daniela de Moraes possui graduação e mestrado em História e, na ocasião da publicação desse Plano, cursava o doutorado em História Política e atuava como professora de História em turmas de Ensino Médio.

reducionistas carregadas de estigmas e preconceitos acerca dos povos indígenas. Para tanto, a introdução sugere a apresentação de slides com imagens de trechos do vídeo “Menos preconceito mais índio”⁵³, produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA), uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, tida como uma das mais importantes organizações ambientalistas e que defende também os direitos dos povos indígenas do Brasil. Fundado em 1994, o ISA está voltado para a produção, análise e difusão de informações qualificadas sobre os povos indígenas se constituindo em uma referência nacional. Nesse contexto, o vídeo “Menos preconceito mais índio” se insere numa campanha do ISA para TV, internet e cinema, voltada para o combate à discriminação racial contra os povos indígenas. Assim, a discussão se dá logo de início com a apresentação de uma fonte que traz a interlocução e a agência indígena. Esse vídeo foi filmado em uma comunidade Baniwa no Alto Rio Negro, na Amazônia, traz falas dos próprios Baniwa, que confrontam as imagens estereotipadas ainda comuns na sociedade brasileira e que acabam por conceber os povos indígenas numa perspectiva congelada e anacrônica no tempo. A campanha “Menos preconceito mais Índio” traz uma discussão importante a respeito do “índio puro” e de como estereótipos ligados a esse ideal interferem nos seus direitos constitucionais (NUNES, CONEXÃO PLANETA, 2017).

O Plano de Aula deixa como opcional a exibição desse vídeo em sala de aula, mas indica a exposição de slides (IMAGEM 20) com tela capturada desse vídeo. Isso pode estar relacionado com a questão do controle do tempo da aula⁵⁴. Para análise dos slides, propõe chamar a atenção dos/as alunos/as para

As contradições entre a fala presente nas legendas e as imagens apresentadas nos trechos do vídeo. O objetivo dessa Contextualização é fazer com que os alunos compreendam que o narrador busca passar uma mensagem de **desconstrução da imagem do indígena enquanto sujeito que não possui direito de exercer costumes e ações tais como a religião cristã, futebol, uso de bonés, roupas etc. sem que perca a sua identidade indígena**. Caso queira e ache pertinente, você poderá exibir o vídeo completo aos alunos. (...) **Dessa forma, o Contexto propõe que os alunos debatam entre si: O que faz um**

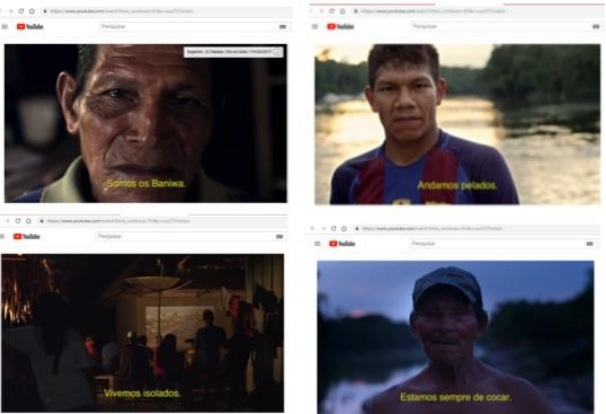
⁵³ Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=91&v=uuzTSTmIaUc (01m31s). Acessado em 05 set. de 2020.

⁵⁴ Na sessão “Para você saber mais” o Plano traz a sugestão de que o/a professor/a assista ao vídeo completo e indique os links também para que assistam à série “Povos indígenas: conhecer para valorizar” e ao vídeo “Índios somos nós”, material produzido com assessoria de historiadores, antropólogos, linguistas, indigenistas e que permite acesso a saberes e conhecimentos indígenas a partir de suas próprias falas.

sujeito ser indígena no Brasil? Espera-se que os alunos observem que a inserção do povo indígena a elementos contemporâneos da sociedade não indígena não descaracteriza sua identidade enquanto sujeito indígena. (MORAES, 2019, s/p. Grifos nossos).

Imagem 20 - Slide 3 do Plano de Aula “O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência” (MORAES, 2019).

- Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo;
- A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36 ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto.
- Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides.
- Evite textos extensos.



Contexto

Esta é a parte que define o que será abordado. Todo Plano de Aula deve começar com uma questão ou problema, nunca com uma narrativa sobre o tema a ser estudado. Esta etapa não precisa obrigatoriamente conter fontes históricas. Em vez de começar com uma fonte histórica, é possível começar com uma referência do presente ou da realidade do aluno.

Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5800/o-indigena-e-a-atualidade-tribos-como-espacos-de-resistencia#modo-slide>. Acessado em 18 mai. 2020.

Como fica evidenciado na orientação acima a docente, ao mobilizar a discussão do vídeo “Menos preconceito, mais índio”, reporta a referenciais comprometidos com a desconstrução de uma concepção pejorativa de identidade fixa e naturalizada. Esta se manifesta na visão comum de que a mudança no modo de vida dos indígenas, marcada pela presença no cotidiano do uso de carro, computador, televisão, entre outros aparatos tecnológicos e elementos contemporâneos da sociedade não indígena, descaracterizam sua identidade indígena. Ou seja, uma concepção equivocada atrelada à ideia ou ideal de pureza étnica e cultural das sociedades indígenas, um imaginário sob o qual esses povos teriam uma identidade única e essencializada, alheia a mudanças e rupturas históricas. Como efeito, o entendimento de que a apropriação de bens ocidentais implicaria perda, esvaziamento ou um suposto afastamento de uma cultura dita “autêntica”, acarreta o estranhamento do indígena enquanto tal. Isso repercute até no não reconhecimento de seus direitos sociais específicos. Desse modo, a docente mobiliza referências ligadas aos novos pressupostos teóricos e conceituais, propiciadas pela aproximação da História com a Antropologia. Esses referências têm contribuído para o abandono de concepções problemáticas pautadas na oposição entre indígena aculturado e indígena puro. Nessa mudança de perspectiva,

Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desse processo. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem. (ALMEIDA, 2010, p. 22).

Assim, tais referenciais, contrapondo-se às formulações tradicionais que descaracterizavam os indígenas quando estes se abriam para a inovação, ressaltam que em diferentes contextos, tanto no passado como no presente, os indígenas deram novos sentidos a aparatos, instituições e elementos da cultura ocidental. Com isso, readaptaram suas culturas e reformularam suas próprias identidades, reivindicando para si o direito de ser também quem o “outro” é, sem deixar de ser indígena, como bem disse Terena (1992, s/p.): “Eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou.”

Mas, o que torna essa abordagem ainda mais pertinente e inovadora, é a mobilização de uma fonte que permite visualizar esse questionamento às concepções reducionistas na fala e imagem dos próprios Baniwa. No vídeo, eles representam os seus demais parentes, isto é, os demais povos indígenas. Como bem questiona o historiador Casé Angatu: “Será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos?” (2016, p. 184). Essa é uma provocação que o historiador levanta para ressaltar

A necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008. (CASE ANGATU, 2016, p.184).

Podemos observar, na indicação e mobilização do vídeo para a aula, um esforço docente em considerar as narrativas indígenas na produção do conhecimento histórico escolar, considerando seu potencial e autoridade crítica. A exibição desse recurso coloca a possibilidade de que os/as estudantes tenham acesso direto às narrativas indígenas no presente, pois nela são os próprios indígenas que denunciam o preconceito e estereótipos que ainda vivenciam, rebatendo as distinções entre indígenas aculturados e indígenas puros. Assim, a mobilização desse recurso possibilita

Reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos por meio do sistema jurídico, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios de hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios aculturados e índios puros. (ALMEIDA, 2010, p 20).

Assim, o vídeo coloca no horizonte do saber histórico escolar a possibilidade importante de discutir uma questão relacionada às lutas indígenas no tempo presente. Como bem disse Maria Regina Celestino de Almeida, sobre o episódio em 2008 envolvendo os conflitos e o julgamento sobre as terras da Reserva Raposa Serra do Sol em Roraima,

Entre os argumentos contrários à demarcação contínua daquelas terras, inclui-se o argumento de que muitos dos grupos ali envolvidos há muito deixaram de ser índios. Percebe-se, pois, que as disputas políticas por esses ditos envolvem disputas sobre suas classificações étnicas. Ser ou não ser índio implica ganhar ou perder direitos e isso não acontece apenas em nossos dias. Desde meados do século XVIII, disputas políticas em torno de classificações étnicas para assegurar ou não direitos indígenas concedidos pela legislação já ocorriam. (ALMEIDA, 2010, p.20).

Reconhecendo a importância e as implicações dos discursos em torno da identidade indígena, na etapa de Problematização, o Plano de Aula propõe fundamentar e aprofundar a discussão inicial sobre “O que faz um sujeito ser indígena no Brasil?”. Para isso, indica a leitura de dois textos, um com os critérios atuais para a definição da identidade indígena e outro sobre o artesanato e a cultura do consumo como reinvenção da cultura indígena.

Texto 1- Fundação Nacional do Índio – Critérios para definição de indígena

Identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social. Dessa forma, não cabe ao Estado reconhecer quem é ou não indígena, mas garantir que sejam respeitados os processos individuais e sociais de construção e formação de identidades étnicas. Os critérios adotados pela FUNAI se baseiam na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73). A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, em seu artigo 1º afirma que:

"1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção."

Já o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) define, em seu artigo 3º, indígena como:

"...todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional."

Dessa forma, os critérios utilizados consistem:

- a) na autodeclaração e consciência de sua identidade indígena;
- b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem;

(...)

Texto 2. Artesanato e a cultura do consumo como reinvenção da identidade indígena

Em relatório de viagem a comunidades indígenas do Nordeste, entre eles os Kariri-Xocó de Alagoas, Estevão Martins Palitot e Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (9) fazem um interessante relato sobre o "mercado cultural" naquela aldeia. Segundo eles:

"A venda bem como a produção de artesanato e outras modalidades artísticas que dão conta da produção cultural indígena foram indicadas como um outro grande meio de restituir ao índio uma qualidade de vida significativa. (...).

A produção artesanal também é enriquecida com a possibilidade de venda desses materiais nas inúmeras viagens que membros Kariri-Xocó fazem às cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, como outras também. Nesses lugares, além de expor sua produção artesanal, o grupo se apresenta em representações de seus rituais. Talvez motivo de algum conflito, a apresentação de rituais para curiosos nas grandes capitais, [sic] investe o grupo de prestígio, estima, bem como serve de ganho econômico para aqueles que fazem essas viagens (...).

O Instituto Txhidjio de cultura e desenvolvimento Kariri-Xocó é um desses projetos na aldeia que tem como interesse preservar esse 'mercado' cultural que vem aos poucos se desenvolvendo"(...).

Esse instituto atua relacionando a produção material, artesanal e artística do grupo com um mercado externo. O presidente do instituto e outros índios já foram a São Paulo e outras capitais apresentar seus rituais e vender artesanato" (p.9; 9).

(...)

(MORAES, 2019/s/p.).

O primeiro texto é um excerto recolhido no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e traz o 1º artigo da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada pelo Estado brasileiro em 2004. A promulgação dessa convenção reflete o diálogo de mecanismos internacionais com as reivindicações e mobilização dos movimentos indígenas em todo o mundo, em torno da garantia dos seus direitos, entre eles o de autonomia e livre determinação. Isso, para assegurar-lhes a participação na formulação de políticas ou decisões que lhes digam respeito. Em sintonia com esse compromisso a convenção reafirma que a definição de quem é ou não indígena não compete ao Estado, mas aos sujeitos e grupos indígenas. Trata-se de posicionamento que se opõe às tentativas de definição de critérios identitários propostos nas décadas de 1960 e 1970 por dirigentes políticos e intelectuais. Como esclarece Gersem Baniwa, essas propostas surgiam como

(..) tentativas de emancipação dos índios, como estratégia final de apropriação das terras indígenas e extinção definitiva dos seus povos como grupos étnicos diferenciados, visando torná-los cidadãos comuns, acomodados nas camadas mais pobres e excluídos da sociedade brasileira" (2006, p.71). (...) Por esses critérios, os índios eram classificados segundo o seu grau aparente de contato: índios arredios ou isolados; índios não aculturados; índios em vias de aculturação; índios aculturados e índios brasileiros integrados. Houve agentes públicos e intelectuais que propuseram e tentaram realizar exames de sangue para definirem o grau de aculturação ou integração dos índios. Todo o esforço estava voltado para acelerar o processo de integração, que deveria focar um único objetivo de interesse do Estado: o fim da existência dos povos indígenas e a consequente negação e anulação de seus direitos sobre seus territórios. (BANIWA-LUCIANO, 2006, p. 71-72).

O primeiro texto remete, portanto, a saberes que têm como referência a discussão dos processos de formação e reconstrução identitária de certas etnias indígenas. Isso, além da compreensão de que a garantia dos direitos indígenas na atualidade envolve o reconhecimento das novas identidades étnicas reivindicadas por indígenas. A fonte mobilizada também remete a saberes que reforçam a importância de se ressaltar a agência dos indígenas na conquista política da autodeclaração como critério de identificação indígena. Esta é uma referência que também se alinha às orientações de Casé Angatú, para quem as experiências de lutas e resistências indígenas, sobretudo as ações do Movimento Indígena Brasileiro, que nos últimos anos de 1970 se fortaleceram, devem ser consideradas como conteúdos na aplicação da Lei 11.645/08. Como bem escreve o autor: “(...) a própria trajetória contemporânea do Movimento Indígena indica caminhos para abordarmos as Histórias e Culturas Indígenas no ensino” (CASÉ ANGATU, 2015, p.185).

Já o segundo texto é um excerto do artigo científico “Ser indígena no Brasil contemporâneo: novos rumos para um velho dilema”, de autoria da pesquisadora e professora de antropologia da Universidade Federal de Alagoas, Clarice Novais da Mota. O artigo discute os processos de “reinvenção da tradição” e “etnogênese” vivenciados por povos indígenas brasileiros desde a década de 1970. Para a autora, na luta por autodeclaração e construção de autoimagem, os povos indígenas se deparam com o mito do “índio legítimo” e com ideias pré-concebidas sobre autenticidade e cultura original. Estas, divulgadas por uma parcela da sociedade brasileira não indígena ávida por bens culturais, da chamada tradição ancestral de um povo, bens que se tornam mercadorias. Assim, o texto problematiza a mercantilização cultural e como sujeitos indígenas encontram nesse contexto “uma forma de reconstruir – desconstruindo, transformando – suas bases culturais antigas, enquanto vivem à custa de suas novas performances e ofícios dentro dos parâmetros da nova era capitalista” (MOTA, 2008, p.23). Assim, o excerto retirado do artigo é mobilizado no Plano de Aula, na perspectiva de promover um debate entre os/as alunos/as a respeito da questão “Podemos afirmar que a comercialização de artesanatos prejudica a identidade indígena?”. Como explica o plano, “espera-se que os alunos respondam não. A produção e a comercialização do artesanato são fatores de ressignificação da cultura indígena, sobretudo, inseridas no contexto brasileiro capitalista e contemporâneo” (MORAES, 2019, s/p.).

Podemos observar então que a docente recorre a saberes ligados ao reconhecimento das lutas indígenas contra a violação dos seus direitos e à discussão sobre a relação da negação desses direitos com uma concepção essencialista e estática em torno da identidade indígena. Com base nesses saberes, mobiliza fontes cuja discussão pode colocar no horizonte discente informações que contribuam para deslocar representações estereotipadas e equivocadas sobre os indígenas. O conhecimento e valorização das histórias e culturas indígenas, sem dúvida, passa pela escolha das fontes que serão abordadas em sala de aula. Mas é na contextualização das condições de produção dessas fontes, que interpretações fundamentais para o reconhecimento das existências e resistências de povos indígenas no passado e na contemporaneidade podem ser construídas em sala de aula.

Na parte da Sistematização, o Plano de Aula traz a proposta de construção de “uma história em quadrinhos em que o personagem central deverá ser um indígena da atualidade no Brasil” (MORAES, 2019, s/p.). Como roteiro, na produção dessa história,

Deverá explicar: seu nome, idade e onde mora; o que essa pessoa faz no seu dia a dia (estuda, trabalha, entre outras atividades); Quais as características que a faz ter uma identidade indígena?; Quais os problemas essa pessoa enfrenta por ser indígena? (MORAES, 2019,s/p.).

No Plano de Aula em questão, “o objetivo dessa Sistematização é estimular os alunos a desenvolver análise, compreensão e raciocínio crítico quanto à identidade indígena dentro do contexto atual do Brasil” (MORAES, 2019, s/p.). Aqui é anunciada a possibilidade de um exercício de imaginação histórica, em que os/as alunos/as são estimulados a aprofundar a discussão desenvolvida na atividade anterior, por meio da construção de histórias em quadrinhos. O uso dessa linguagem no ensino de História dá-se em função da valorização do elemento lúdico e da sua potencialidade em tornar a aula mais atrativa para os/as discentes. Aqui, a proposta de produção desses artefatos, como forma de estimular os/as alunos/as a produzirem suas próprias interpretações acerca da identidade indígena no tempo presente, remete a outro elemento imprescindível no ensino de história: a empatia histórica. Como bem explica Peter Lee:

(...) Mas isso não constitui um tipo especial de processo mental, não é de todo um processo, não pressupõe uma faculdade especial do tipo

que às vezes se refere quando alguns indivíduos parecem particularmente sensíveis aos sentimentos dos outros no contato cara a cara (esse tipo de contato, por norma, não acontece em História). Ao contrário, a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização de algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram. (LEE, 2003, p. 20).

Para elaboração da proposta, os/as alunos/as têm o desafio de se colocar no lugar do outro, precisando assim acessar perspectivas de mundo e saberes próprios aos distintos povos indígenas. Também compreender como esses historicamente nos colocam importantes deslocamentos, “de modo que ele [ela] possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1252). Assim, a atividade abre possibilidades de promoção de uma empatia quanto aos direitos indígenas, suas lutas e identidades singulares.

Entendemos que o Plano de Aula analisado se apoia em documentos recentes, bem como em novas concepções da antropologia e em conquistas dos movimentos indígenas na compreensão dos processos identitários indígenas, de forma a repercutir positivamente na afirmação dos seus direitos na contemporaneidade. Sobretudo, ganha destaque nessa proposta de ensino o fato da docente recorrer a fontes e atividades que põem o foco nos próprios indígenas e em suas narrativas, ressaltando à sua maneira a “tribo” como espaço de resistência.

6.3 “Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas”

O Plano de Aula intitulado “Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas”⁵⁵, proposto para o 9º ano tem autoria de Ana Paula de Abreu Figueira⁵⁶, contempla a habilidade EF09HI21: “Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas

⁵⁵Disponível em <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5121/ditadura-civil-militar-e-as-populacoes-indigenas>. Acessado em 18 mai. 2020.

⁵⁶No Plano não há informação sobre o vínculo institucional e formação da professora autora; os dados aqui apresentados foram capturados em busca feita no mês de fevereiro de 2021 no Currículo Lattes da autora. Ana Paula de Abreu Figueira é bacharel e licenciada em História, mestre em História Social e professora de História da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (desde 2015).

como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura”. Além disso, apresenta o seguinte objetivo de aprendizagem: “Compreender os impactos do projeto desenvolvimentista da Ditadura Civil-Militar para as populações indígenas” (FIGUEIRA, 2019). Por meio desse objetivo, observamos que a professora privilegia o período da Ditadura Civil-Militar, trazendo um tema bastante sensível ao ensino de História. Como explicam Pereira e Paim:

A opção pela abordagem de questões sensíveis, como escravidão, ditadura, genocídios, violência ou homofobia parece ser algo não muito distante das aulas de história. Ao contrário, parece ter sido uma opção que tem feito redefinir a velha narrativa que parece natural, de que a história é cronologia e de que consiste nas ações do homem num tempo contínuo. Elas mostram que as fronteiras entre passado e presente não são tão rígidas ou nem mesmo são dados da realidade quanto à história ensinada poderiam supor. (PAIM, 2018, p.1245).

O Plano de Aula toca em um tema duplamente sensível: o papel do Estado brasileiro em relação às populações indígenas no referido período e a violência empregada no processo de integralização das populações indígenas ao projeto “desenvolvimentista”, que acentuou o genocídio de povos indígenas. Quanto a essa abordagem, a professora explica logo no início que

O plano de aula em questão procura relacionar o projeto desenvolvimentista colocado em prática durante a Ditadura Civil-Militar com a violação dos direitos das populações indígenas. Para além da tomada do território indígena para a construção das rodovias e hidrelétricas, será trabalhado o projeto de integracionismo dos povos indígenas proposto pela Ditadura Civil-Militar. (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Assim, a tônica que a professora propõe para o Plano de Aula perpassa pela visibilidade dos contatos empreendidos nas décadas de 1950 e 1970, por ocasião das frentes de expansão na construção da Transamazônica e da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Também enfatiza os enormes impactos que esses projetos trouxeram aos povos indígenas que estavam no caminho. Ou seja, o Plano traz uma abordagem da Ditadura Civil-Militar voltada para a problematização das injustiças cometidas contra os indígenas num passado recente do nosso país. Uma abordagem que abre a possibilidade de se “problematizar sobre o quanto esse passado ainda é constituidor dos modos de criar nossas relações no presente (com esses povos)” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.

1244). Trata-se de uma estratégia didática que coloca no horizonte discente o tema das memórias em disputas, a questão dos passados vivos e o dever de memória⁵⁷, revelando saberes de referência conectados com as discussões no campo da educação em Direitos Humanos.

Para desenvolver essa abordagem, sugere-se, na etapa do Contexto, a leitura de um trecho da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Trata-se de um documento produzido por uma comissão instituída em 2011, pela então presidenta Dilma Rousseff, com a finalidade de investigar entre 2012 e 2014 as violações de direitos humanos (tortura, assassinato e desaparecimento de pessoas) durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Segue abaixo o Texto 1 disponibilizado no Plano de Aula:

Texto 1: Comissão da verdade: Violações aos direitos dos povos indígenas “O Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) estimou em 8350 índios mortos durante a ditadura militar, destacando que se tratava de um levantamento parcial, que não conseguiu levar em consideração todos os povos afetados. Esse dado, que traduz gravíssimas violações de direitos humanos, é mais um dos que afastam o mito de que a ditadura militar teria sido branda. Ele reflete um período em que, paradoxalmente, foi aprovada uma legislação, o Estatuto do Índio, e criada uma instituição, a Funai (Fundação Nacional do Índio), com o alegado intuito original de proteger os povos indígenas. O Estatuto (Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973) foi seguidamente violado, no entanto, até pela própria Funai (instituída a partir da Lei nº 5371, de 5 de dezembro de 1967), que foi militarizada e se tornou um instrumento para graves violações de direitos humanos, alegadamente em nome da “integração” do índio à sociedade brasileira.”

Disponível em http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf Acessado em 17 de out. de 2018, às 19:00h (Apud FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Com esse texto, a docente promove dados públicos disponibilizados no *site* da CNV. O trecho selecionado traz parte do relatório sobre as graves violações de direitos humanos contra indígenas. Com base nele, os/as alunos/as devem conversar sobre “o que aconteceu com as populações indígenas durante a Ditadura Civil-Militar?” (FIGUEIRA, 2019, s/p.). As respostas à questão proposta, conduzidas pela simples

⁵⁷ “O dever de memória está relacionado, então, ao inextricável comprometimento entre o ensino de História e a justiça. Quer dizer que o compromisso ético do ensino de História consiste na difusão de memórias que reagrupe no campo do visível e do dizível, através de estratégias estéticas dramáticas, o sofrimento, a tortura e a violação aos direitos humanos, justamente para realizar os objetivos de uma educação para os direitos humanos” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1248).

leitura do trecho da CNV, devem apontar para a violência e os abusos em nome da “integração” dos indígenas à sociedade brasileira, quando diz que

O interesse nesse momento é que os alunos se sensibilizem sobre os efeitos da Ditadura Civil-Militar para os povos indígenas, desconstruindo assim a noção de que a violência e a repressão ocorreu apenas aos grupos políticos e aliados a uma ideologia comunista (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Podemos notar na seleção do trecho disponibilizado que a professora compreende a importância de levar ao conhecimento dos/as estudantes fatos relacionados à violência do Regime Militar, sem expor os/as jovens a imagens chocantes e horríveis; isto significa mobilizá-los/as sem, contudo, traumatizá-los/as (Cf. ALBERTI, 2012). No âmbito das discussões sobre os desafios de educar para os direitos humanos, esse modo de abordagem é justificado em razão de que o uso de depoimentos públicos e sensíveis em sala de aula precisam ir além da denúncia e exposição da violência e abusos perpetrados, uma vez que essas, ao invés de despertar a indignação frente às injustiças e violação de direitos, podem acabar por promover a banalização da dor, o desrespeito à vítima e os discursos negacionistas sobre esse passado. Como bem nos alerta a estudiosa Marta Gouveia de Oliveira Rovai,

A ideia de garantir o livre circuito das narrativas de pessoas agredidas nos órgãos de repressão e de agentes do Estado, confrontados no regime autoritário, é fundamental para se colocar em jogo memórias divergentes, contribuindo para que um público cada vez maior possa conhecer, reconhecer e se posicionar diante do passado. Não se questiona a importância desse viés relativo ao direito da memória, próprio da chamada justiça de transição. O problema desse tipo de concepção – volto a afirmar – é a crença até mesmo ingênua de que a divulgação dos testemunhos baste para se condenar um passado repleto de violências e que seja usado para o “Nunca Mais”. (ROIVAI, 2019, p. 92).

Com base no que diz a historiadora, entendemos que uma educação para os Direitos Humanos deve propiciar situações de aprendizagem em que as violações de direitos sejam discutidas, refletidas e problematizadas sob um olhar histórico e investigativo. Isso para “questionar suas condições de possibilidade, preparando as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação” (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 7-8). Para tanto, entendemos que é preciso mais que uma contextualização desse tema em dez minutos ou mesmo em uma aula de 50 minutos,

uma vez que “é preciso tempo para entender questões complexas e se apropriar das informações novas que elas ensejam. Porque a superficialidade do debate pode gerar, à revalia do que se propõe, mais dualismos e estereótipos” (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 8). Quanto a isso, não deixa de ser interessante observar que a professora/autora do Plano de Aula revela a preocupação em contextualizar a CNV e assim orienta:

É possível que nesse momento os alunos questionem o porquê dos indígenas terem sido alvo da Ditadura Civil-Militar e sobre o que foi a comissão nacional da verdade. Para mais informações consultar o item “para você saber mais”, onde disponibilizo um texto sobre o que foi a comissão nacional da verdade. (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Seguindo essa orientação, encontramos links para os seguintes textos: “O que foi a Comissão Nacional da Verdade”; “Reportagem jornal o Globo sobre a história da resistência e morte dos povos indígenas na ditadura”; “Referência de conteúdo sobre ditadura militar e as populações indígenas” e “Conselho Indigenista missionário sobre a atuação da ditadura para com os povos indígenas”. Embora esses questionamentos e procedimentos de contextualização não encontrem espaço nessa e nas demais etapas do Plano de Aula, podemos observar “nas margens” do plano que a professora reconhece a importância de se promover em sala de aula a discussão sobre a história e os significados da Ditadura Civil-Militar para os povos indígenas brasileiros, assim como a importância da Comissão da Verdade. Desse modo, abre espaço significativo para o reconhecimento das tensões, discordâncias e diferentes versões históricas sobre a traumática experiência da Ditadura Civil-Militar para os indígenas. Isso é importante também para o entendimento das “diferentes possibilidades de uso do passado e da própria história, tida muitas vezes como a expressão de uma verdade” (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p. 35).

Em seguida, na parte de Problematização, o Plano de Aula indica a leitura de mais dois textos: o primeiro sobre os projetos desenvolvimentistas; e o segundo com trechos de uma entrevista sobre os Irmãos Villas Bôas.

Texto 2

[Após o golpe de 1964, um novo período econômico intensificou-se com construções de grandes obras que se espalharam por todas as regiões do país e, no caminho desses projetos, inúmeros povos com suas terras, reconhecidas ou não, passaram a ser tratados como obstáculos para o desenvolvimento. (...) A abertura da rodovia

Transamazônica BR-230, planejada para cortar o Brasil transversalmente, da fronteira com o Peru até João Pessoa na Paraíba, afetou de maneira trágica 29 grupos indígenas, entre eles 11 etnias que viviam completamente isoladas. Projetos como a construção das hidrelétricas de Itaipu e de Tucuruí, no Rio Tocantins, e a criação do maior latifúndio do mundo no norte do Mato Grosso, em terra indígena Xavante, expulsaram centenas de comunidades e provocaram milhares de mortes nas aldeias. A Transamazônica; a BR-174, que liga Manaus a Boa Vista; a BR-210, conhecida com Perimetral Norte; e a BR 163, que liga Cuiabá a Santarém, são estradas que faziam parte do Plano de Integração Nacional (PIN), instituído em 1970, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. (...) Para os governos da ditadura, a realização das obras resolveria a questão indígena, integrando os povos à sociedade nacional. A política indigenista integracionista via na conversão do índio em trabalhador um processo considerado “civilizatório” nos termos do regime. Em 1972, o superintendente da Funai na época, o general Ismarth de Araújo, explicou ao jornal O Estado de S. Paulo que “índio integrado é aquele que se converte em mão de obra” e que essa integração se daria de forma “lenta e harmoniosa”.]

(...)

Texto 3 - Entrevista com Orlando Villas Bôas Filho

“O que se designou, sobretudo durante o regime militar, de integracionismo nada mais era do que uma visão etnocêntrica e pragmática que visava assimilar os povos indígenas à sociedade nacional sem se importar se isso acarretaria a perda da identidade cultural deles. (...) quando a Funai foi criada, em 1961, dois modelos de política indigenista se contrapunham no Brasil. O primeiro era o modelo protecionista sustentado pelos irmãos Villas Bôas e por personalidades como Darcy Ribeiro, Noel Nutels etc. O outro era o modelo integracionista que, defendido pelo regime militar, simplesmente subordinava a política indigenista ao programa desenvolvimentista. No modelo integracionista, os povos indígenas eram vistos como entes transitórios, o que tornava natural a pouca importância dada à sua identidade cultural. A Constituição Federal de 88 estabelece uma importante alteração nesse quadro. Ao determinar o reconhecimento à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, a Constituição institucionalizou certos princípios da política proposta pelos irmãos Villas Bôas, sobretudo o respeito à identidade cultural desses povos.”

(*Apud* FIGUEIRA, 2019,s/p.).

Para o trabalho com essas fontes, o Plano de Aula orienta que, ainda em trios, os/as alunos/as leiam os textos e conversem sobre as seguintes perguntas:

Como podemos relacionar os projetos de construção da Transamazônica e da Usina Hidrelétrica de Itaipu com a violência realizada contra as populações indígenas? O que seria o projeto de ‘integração’ dos indígenas? (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Como acontece em todos os Planos de Aula analisados, há uma expectativa de resposta às questões propostas:

É esperado que os alunos, após a contextualização, estejam curiosos e interessados em compreender o motivo da violência empregada contra os indígenas durante a Ditadura Civil-Militar. Os alunos deverão relacionar, após a leitura dos textos, o projeto desenvolvimentista, com a abertura da Transamazônica e da usina hidrelétrica de Itaipu, as disputas territoriais e a invasão do espaço indígena e a violência instaurada. É interessante trabalhar com os alunos o conceito de desenvolvimentismo e situar as regiões afetadas com a construção da Transamazônica. Com relação à pergunta sobre o que foi o projeto de integração do indígena, é possível que o aluno se questione sobre como foi esse projeto e o que impactava nos índios, é importante trabalhar o conceito de integração, aculturação e despertar nos alunos a importância da preservação cultural das populações indígenas. Como resposta é esperado que os alunos relacionem a retirada das terras indígenas para a abertura da Transamazônica e das construções realizadas no período, terras habitadas por tribos há centenas de anos que foram violentamente retiradas para a integração do país e para a construção de hidrelétricas e estradas. Além do uso da mão de obra indígena, nessas regiões, os abusos de poder e agressões realizadas por militares, a violência com tribos isoladas, que nunca tiveram contato com o homem branco. Sobre o que seria o projeto de integração os alunos poderão responder sobre a tentativa de integrar o índio na sociedade nacional, tida como “civilizada”, retirar sua cultura, formas de organização, comunicação e rituais, retirar dos indígenas suas características tribais, ensinando o português, a religião, construindo casas, colocando-os em empregos. (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Devemos notar que esse Plano de Aula, assim como os outros publicados na Nova Escola, possibilitam também uma apreensão dos saberes docentes sobre os/as próprios/as estudantes, na medida em que especulam sobre os questionamentos que os/as estudantes podem apresentar em sala de aula. Trata-se de saberes provenientes da experiência e do contato com os/as estudantes em sala de aula, mas que corre o risco de gerar expectativas generalizadas, promovendo uma visão previsível dos questionamentos dos/as estudantes em sala de aula.

Trabalhar com temas e passados vivos e sensíveis implica um trabalho de mediação histórica, “compreendida como a submissão da quantidade à reflexão qualitativa, aos cruzamentos de discursos com os contextos de sua produção, com outros documentos e com a análise da própria ideia de testemunho (PEREIRA; SEFFNER, 2019, p. 98). No Plano de Aula observamos que as fontes, mais uma vez, não têm seus contextos de produção evidenciados e seus diferentes discursos não são problematizados, de forma que personagens históricos, como os irmãos Villas Bôas,

Darcy Ribeiro, Noel Nutels e outros não são situados historicamente. O mesmo acontece com a instituição FUNAI.

Na leitura dos textos, a professora indica que é importante trabalhar com os/as alunos/as os conceitos de desenvolvimentismo, integração e aculturação. Esses conceitos e outros, como de civilização e tribo e mesmo enunciados como “a perda da identidade cultural deles”, “tentativa de (...) retirar sua cultura” e “características tribais” guardam resquícios de certa maneira de enxergar a presença indígena na história, ainda informada por discursos hegemônicos sobre o primitivismo, o atraso cultural e a essencialização da identidade indígena. Dessa forma, são conceitos que precisam ser historicizados e problematizados criticamente em sala de aula. Nesse sentido, é que o item “Para você saber mais” traz a explicação de que “O conceito de desenvolvimentismo foi utilizado no Brasil no período de Juscelino Kubitschek e retomado nos projetos da Ditadura Civil-Militar” (FIGUEIRA, 2019, s/p.). Além disso, a professora disponibiliza verbetes com a definição de Integracionismo, Desenvolvimentismo, Aculturação e Etnocentrismo:

Integracionismo: “definido no Estatuto do Índio, com o objetivo principal de integrar todo e qualquer indígena à sociedade majoritária (...) ou seja, com o viés de conferir destinação útil ao índio mediante sua integração à cultura da sociedade envolvente. (...) “Heemann, T. A. Por uma releitura do direito dos povos indígenas: Do integracionismo ao interculturalismo. Revista de Doutrina e Jurisprudência. 53. Brasília. 2017, p. 1-14. Disponível em <https://bit.ly/2I7sJCt> Acesso em 11 de fev. de 2019.

Desenvolvimentismo: “estratégia política de desenvolvimento (...) que visava acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país. (...) O desenvolvimentismo trazia também uma concepção de grandeza nacional como destino. O Brasil, ao ultrapassar seu estágio de subdesenvolvimento, ocuparia uma posição de destaque no mundo, dada a sua riqueza natural, sua extensão territorial e o valor do seu povo.” Verbetes CPDOC. Disponível em <https://bit.ly/2Gj6hV7> Acesso em 11 de fev. de 2019.

Conceito de aculturação: “o ato de sujeitar um povo ou adaptá-lo tecnologicamente a um padrão tido como superior. (...) a aculturação é necessariamente um fenômeno de controle social de um povo sobre outro. (...) a aculturação, como política de colonização, foi uma prática de etnocentrismo. A não compreensão da cultura do “outro”, ou mesmo a negação dessa cultura, deu lugar a práticas de “aculturação”, pois esse “outro” – exatamente por ser diferente – deveria ser encaixado na cultura dita “superior”.” SILVA, Kalima. V; SILVA, Maciel H. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2005, p.15-16.

Conceito de etnocentrismo: “o etnocentrismo pode ser definido como uma visão de mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por ele, o indivíduo julga e atribui valor

à cultura do outro a partir de sua própria cultura. Tal situação dá margem a vários equívocos, preconceitos e hierarquias, que levam o indivíduo a considerar sua cultura a melhor ou superior.” SILVA, Kalima. V; SILVA, Maciel H. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2005, p.127.

(*Apud* FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Ao nosso ver, a mobilização desses verbetes tem um potencial significativo, pois pode permitir uma discussão fundamental para que a crítica desenvolvida na aula não se resume à violência empreendida contra os povos indígenas pela política indigenista da Ditadura Civil-Militar. Isso pode não despertar nos alunos/as a indignação diante das violações de direitos desses povos. Porque o motivo dessa violência aparece inicialmente relacionada, exclusivamente, à abertura da Transamazônica e da usina hidrelétrica de Itaipu. Assim, a discussão de como esses conceitos se articulam nas diferentes políticas indigenistas oficiais à visão sobre os povos indígenas e ao lugar social que lhes é reservado historicamente em nosso país é fundamental. Sem esse entendimento e sem a discussão de outras questões que, por exemplo, abram o horizonte do/a aluno/a para o conjunto de saberes, significados, pertencimentos identitários e projetos de vida comuns a distintos povos, a abordagem proposta pode, ao contrário do esperado, até conduzir a um discurso de legitimação dessa violência em nome do “progresso” e do desenvolvimento econômico. Isso não garante uma situação de aprendizagem que possibilite o educar para o “nunca mais”, na perspectiva dos direitos humanos e de promoção de uma empatia histórica favorável ao reconhecimento e respeito dos direitos indígenas, na indignação diante de injustiças e de violências sofridas por eles no passado recente e no presente.

Na etapa da Sistematização, o Plano de Aula indica ainda que os trios respondam às questões: “É possível preservar a cultura indígena (seus hábitos, costumes e modos de viver) por meio da Política Integracionista implantada durante a Ditadura Civil-Militar? Por quê? (FIGUEIRA, 2019). Ainda como explica o Plano:

É desejável que os alunos após a leitura das fontes no momento da problematização se questionem sobre os efeitos da política de integração dos índios, e do papel dos órgãos de proteção nesse momento da Ditadura Civil-Militar (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Aqui é interessante pontuar que os recursos, as atividades e as discussões mobilizadas no decorrer do Plano de Aula não dão suporte para que os/as alunos/as

cheguem a uma resposta que traga uma reflexão aprofundada a respeito da questão. Isso porque a discussão sobre a SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) aparecem implicitamente nas fontes que, como vimos, não tiveram seus discursos problematizados e historicizados. Quanto a isso, é importante uma discussão que permita superar abordagens tradicionais que exaltam a agência estatal e invisibiliza a atuação indígena. Pesquisas recentes demonstram, por exemplo, que

Atendendo à demanda de vários grupos étnicos que reivindicavam o reconhecimento oficial e terras, a partir dos anos 1940 e durante a década de 1950, o Serviço de Proteção aos Índios/SPI ampliou sua atuação no Nordeste, com a criação de novos postos. Os agentes do órgão, para justificar as instalações dos postos do SPI, realizavam pesquisas documentais em arquivos e bibliotecas, objetivando comprovar que os grupos indígenas ocupavam historicamente terras de antigos aldeamentos. Na lógica do SPI, o órgão estatal, além de se apresentar como redentor dos últimos “remanescentes” indígenas, estes eram vistos como vitimizados e indefesos precisando ser protegidos e assistidos, para tornar possível uma convivência pacífica com os civilizados. Para os indígenas no Nordeste, o reconhecimento oficial implicava a conquista da instalação de um posto do SPI, significando a garantia da presença, assistência e possibilidades de proteção governamental frente às situações de permanentes conflitos e desmandos praticados pelos fazendeiros e pelas oligarquias políticas locais/regionais contra os grupos indígenas. As memórias orais indígenas, assim como a documentação sobre o período de atuação do SPI em cada grupo indígena no Nordeste, revelam histórias singulares, experiências vivenciadas em diversos contextos sociopolíticos com a participação de diferentes agentes sociopolíticos. Um olhar mais atento sobre essas histórias possibilita questionar relatos triunfalistas que venham exaltar a atuação da agência estatal indigenista. (SILVA, 2017, p.71-72).

Essas pesquisas permitem ressaltar como povos indígenas vislumbraram as possibilidades que esses órgãos ofereciam no processo de reconhecimento e garantia de seus direitos, problematizando a tradicional imagem passiva dos indígenas frente à atuação desses órgãos indigenistas.

Após a sugestão de discussão, o Plano de Aula orienta que os/as alunos/as “elaborem uma frase em forma de denúncia, a partir das suas respostas”. Como explica o Plano:

É esperado que os alunos identifiquem que não é possível se preservar e respeitar a cultura indígena com um projeto integracionista, que prevê a inserção dos indígenas no modelo de sociedade ocidental e no mercado de trabalho, em detrimento de seus rituais, suas práticas culturais e de sua sociedade. (FIGUEIRA, 2019, s/p.).

Para uma reflexão atenta aos riscos de essencialização e anacronismos, é preciso abrir espaço no Plano para a discussão das diferentes perspectivas de inserção dos indígenas na sociedade e no mercado de trabalho, ressaltando suas semelhanças e diferenças. Também é preciso trazer as diversas reações indígenas a esses modelos de assimilação ou integração à sociedade nacional. Sobretudo, ampliar as balizas do saber histórico escolar para ressaltar a importante participação que os próprios indígenas tiveram na conquista de um novo paradigma para a política indigenista nacional, pois, como bem explica Daniel Munduruku:

As mudanças que superariam o modelo integracionista (...) foram pautadas pelo movimento indígena brasileiro, que se fez conhecido e respeitado por sua participação decisiva na elaboração da nova Carta Magna, promulgada em 1988, e que trouxe uma nova perspectiva ideológica aos povos indígenas. (...) Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros. (MUNDURUKU, 2012, p.36-37).

A fala de Daniel Munduruku ressalta como foram os próprios indígenas que, no combate às diversas políticas assimilacionistas, voltadas desde o século XVIII a promover a integração indígena e extingui-los como grupos diferenciados, garantiram na Constituição de 1988 o direito à diferença atrelado às suas prerrogativas como cidadãos brasileiros. Direito esse que implica o reconhecimento dos variados processos de interação com a sociedade não indígena, sem os destituírem de suas singularidades culturais, sociais e, por fim, identitárias. Isso significa também ponderar, como diz Casé Angatu (2016, p. 192), “que muitos dos povos indígenas brasileiros interagiram com as imposições e, após mais de 500 anos de determinações, existem ainda centenas de índios que (re)afirmam suas identidades culturais diferenciadas”. É fundamental considerar que os processos “de reelaborações e (re)existências dos Povos Originários, diante das imposições de longa duração feitas pelo Estado brasileiro”, se articulam à “necessidade de apresentarmos, na aplicação da Lei 11.645/2008, os Povos Indígenas como também protagonistas da própria história, além de vítimas de massacres físicos (genocídio) e étnicos (etnocídio)” (CASÉ ANGATU, 2016, p. 190). No âmbito da formação para a cidadania e para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas,

essa é uma compreensão fundamental, que não pode faltar em sala de aula, sob pena de, como já sinalizamos, incorrer em antigos reducionismos que acabam resultando em exclusão social.

Do exposto, percebe-se uma proposta de Plano de Aula, cujas sequências permitem visibilizar a presença indígena na história do Brasil. Isso, num período onde costumeiramente as leituras didáticas silenciam, especialmente, por seu caráter de tema sensível e controverso na história do Brasil. Ao longo do plano, a docente remete a um conjunto de referências ligadas a saberes em torno de questões sensíveis, recorrendo a fontes e conceitos que permitem uma crítica à política indigenista da Ditadura Civil-Militar, seus pressupostos e soluções ali contidas. Contudo, a participação ativa dos indígenas na história continua a ser negada, pois não mobiliza nenhuma narrativa de autoria indígena sobre o período, ao eleger textos que privilegiam a história contada pelo olhar externo às sociedades indígenas. Além disso, predomina um enfoque que privilegia a denúncia da violência contra os indígenas. Isso, sem lançar a consideração de que, apesar do genocídio, do etnocídio, os povos originários resistiram a esse processo traumático, sobreviveram e continuam reivindicando seus direitos na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos Planos de Aula do Portal do Professor do MEC e no site da Nova Escola, observamos que os/as professores/as, enquanto autores/as e pesquisadores/as do conhecimento histórico, expressam uma preocupação não só em planejar e sistematizar o ensino de história indígena, mobilizando variados saberes, metodologias, fontes históricas e recursos didáticos. Também revelam um importante engajamento na possibilidade de ampliação, divulgação e democratização dos saberes históricos escolares por meio da publicação e compartilhamento de seus Planos de Aula em Portais Educacionais da web. Nesses Planos, os saberes historiográficos são mobilizados em articulação e tensão com os saberes midiáticos. Estes, tidos como aliados nos processos de ensino-aprendizagem da temática indígena em sala de aula. Tais Planos denotam ainda o predomínio de uma concepção construtivista do ensino de História, onde alunos/as são concebidos/as como sujeitos ativos na produção de conhecimentos históricos.

Os Planos de Aula analisados no Portal do Professor do MEC, publicados entre anos de 2011 e 2013, revelam estratégias significativas quanto ao uso de novas tecnologias digitais disponíveis na internet. Especialmente os recursos didáticos em linguagem audiovisual, que permitiram cumprir com as prescrições dos PCNs e a implementação do ensino de história indígena nas escolas. Em sintonia com essas prescrições legais, os docentes mobilizaram saberes com vistas ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas no Brasil, numa postura ainda bastante inicial, mas necessária de rompimento com as representações eurocêntricas e colonialistas. Estas enquadram os povos indígenas na categoria genérica “índios”, homogeneizando e apagando suas diversidades étnicas, históricas e culturais na História.

Os saberes docentes, expressos nos Planos de Aula analisados no Portal do Professor, também apontam para a mobilização de abordagens historiográficas recentes que põe o foco nos próprios indígenas e em suas próprias narrativas sobre as situações por eles vividas ao longo do tempo. Apesar disso, tais abordagens disputam espaços e articulam com resquícios de saberes historiográficos tradicionais de cunho eurocêntrico, que tendem a incorporar os indígenas em narrativas que privilegiam centralmente a ação dos conquistadores e colonizadores europeus na História a ser ensinada. Assim, indicam

a permanência de uma História do Brasil e dos povos indígenas que emergem como apêndice da trajetória histórica dos europeus, como parte do desenvolvimento do Capitalismo, com a expansão marítima e comercial europeia.

Dessa forma, observamos no Portal do Professor que a valorização das Histórias e Culturas Indígenas centra-se ainda na predominância de um recorte temático-temporal que restringe a maior parte das abordagens pedagógicas à história da conquista e colonização do Brasil e da América, a partir de atividades que permitam a visibilizar os povos indígenas apenas no passado, ignorando a trajetória de tais povos até o tempo presente. Além disso, nesse recorte temporal, a inserção da trajetória milenar de lutas, resistências e negociações indígenas ainda é eclipsada por uma perspectiva vitimizadora desses povos na História. Também tende a ocultar o agenciamento e protagonismo desses povos nos primeiros séculos de contato com os europeus.

Já nos Planos de Aula da Nova Escola, publicados em 2019, é visível a tentativa de ampliação desse recorte temporal com abordagens de questões indígenas no período contemporâneo, sobressaindo-se, no horizonte de saberes docentes, discussões que envolvem temas sensíveis e controversos no ensino de História. Nesses Planos, os/as professores/as mobilizam também saberes provenientes de metodologias ativas como recursos eficientes mais interessados no planejamento de um ensino de história indígena mais atrativo e prazeroso aos/às estudantes. Quanto a isso, notamos que são poucas as propostas que recorrem à manipulação de dispositivos eletrônicos ou à internet. São recursos acessíveis dentro da sala de aula ou nos laboratórios de informática da escola, predominando propostas de ensino que, referenciadas pela BNCC e as metodologias ativas, incentivam o trabalho colaborativo e em grupo em sala de aula. Especialmente na leitura e interpretação de diferentes fontes e linguagens, geralmente capturadas em sites da internet.

Como acontece no âmbito dos Planos de Aula do Portal do Professor do MEC, verificamos nos Planos da Nova Escola a presença de saberes ainda cristalizados sobre os povos indígenas na História, especialmente no modo como pretendem promover a articulação e problematização das relações entre passado e presente na aula de História. Além disso, observamos o uso de fontes documentais e historiográficas sem a devida problematização histórica ou reconhecimento de suas circunstâncias de produção. Isso indica a mobilização de saberes referenciados também por uma epistemologia positivista acerca das fontes e da historiografia.

Nos Planos de Aula da Nova Escola, verifica-se também o incentivo ao reconhecimento da diversidade étnico-cultural indígena. Apesar de incluírem certas inovações historiográficas na tentativa de rompimento com as perspectivas eurocêntricas sobre os povos indígenas na História, tais Planos revelam pouco espaço para os saberes e narrativas próprias dos indígenas em sala de aula. Isso porque os recursos didáticos mobilizados ainda colocam no centro das discussões o protagonismo e dominação europeia colonial e, posteriormente, do Estado/governo brasileiro, prevalecendo histórias que tendem apenas a vitimizar os indígenas, silenciando sobre o seu protagonismo e agência na História do Brasil. O predomínio dessa representação vitimizadora dos indígenas na História encontra referências nas tendências historiográficas que enfatizam a violência e injustiças coloniais. Também promovem um significado único da conquista para os indígenas, restringindo-se apenas a um lado desse “encontro” entre indígenas e europeus. Como bem disse Steve Stern, o problema principal dessas abordagens, que enfatizam a chamada “lenda negra” da conquista, é que elas envolvem “de um lado, a dialética da denúncia da exploração destrutiva e do abuso e, de outro, a celebração do protecionismo paternalista e do debate interno” que “reduz a conquista a uma história de vilões e heróis europeus”. Nessa perspectiva, os indígenas “são relegados ao pano de fundo da história da lenda negra. Transformam-se em meros objetos sobre os quais se exerce a maldade ou o heroísmo. Seu único papel é o de aceitar ou se rebelar contra o que lhes é feito” (STERN, 2006, p. 52).

Trata-se de tendências historiográficas com as quais boa parte dos/as professores/as tiveram contato durante a sua formação inicial nos cursos de Licenciatura em História. Isso comporta uma visão unidimensional e simplificada da conquista, por deixar escapar a profusão de modos em que os indígenas se envolveram ativamente no mundo colonial europeu (STERN, 2006).

Os Plano de Aula da Nova Escola, apesar de produzidos e articulados mais recentemente ao contexto legal da BNCC, orientados por um rígido controle sobre a autonomia docente e uma epistemologia eurocêntrica da História, revelam esforços dos/as professores/as na abertura de espaços significativos na inclusão da História Indígena em sala de aula. Ainda que com certas limitações e problemas, os Planos de Aula analisados revelam um cenário promissor, aberto à mobilização de saberes e práticas que colaboram de alguma maneira com as demandas da Lei 11.645/08. Desse modo, endossamos a afirmação de que essa lei, incentiva e autoriza a mobilização de saberes favoráveis à ampliação e à inovação do ensino de história indígena nas escolas.

Apesar das limitações e resquícios de concepções, epistemologias e saberes tradicionais, que ainda constituem entraves ao tipo de ensino de história almejado pelos movimentos e professores/as indígenas, acreditamos que os Planos de Aula denotam certos avanços significativos. Estes precisam ser compreendidos no contexto de suas respectivas produções e circulação, para não incorrer em julgamentos desnecessários e injustos, que tendem a culpabilizar, exclusivamente, os/as professores/as pelos problemas ligados ao ensino de história indígena nas escolas. Com esse intuito, atentamos para o modo como os currículos oficiais (PCNs e BNCC) e interesses do MEC e de grupos empresariais no campo da educação escolar também incidem sobre os saberes mobilizados pelos docentes no planejamento de aulas disponibilizadas, respectivamente, no Portal do Professor e no site da Nova Escola.

Antes de concluir, queremos deixar registrada a nossa gratidão, respeito e parabéns aos/às professores/as que se empenharam em produzir Planos de Aula e compartilhá-los na internet. De forma alguma a nossa intenção foi aqui a de criticá-los ou a de simplesmente apontar erros e problemas nesses Planos. Mas, sim, a de reconhecer, compreender, valorizar, refletir e historicizar os saberes que, provenientes de vários espaços, interesses e experiências, são articulados de maneira complexa e dinâmica no planejamento do ensino de história indígena para as escolas brasileiras. A nossa expectativa é que as análises elaboradas com bases nesses Planos de Aula nos encorajem, cada vez mais, a abirmos maior espaço em nossos saberes para as narrativas, pensamentos e perspectivas dos povos indígenas do passado e do presente.

FONTES DE PESQUISA

Planos de Aula do Portal do Professor do MEC

RIBEIRO, Getúlio; TURINI, Leide Divina Alvarenga; SILVA, Elmiro Lopes da. **A escravidão indígena no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34420>. Acessado em: 13 jul. 2019.

COSTA, Alinne Grazielle Neves; FRANCO, Alécia Pádua; TURINI, Leide Divina Alvarenga. **Conquistadores e conquistados na América portuguesa**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28891>. Acessado em: 13 jul. 2019.

COSTA, Alinne Grazielle Neves; SILVA, Elmiro Lopes da; Alécia Pádua Franco. **A questão indígena na colonização portuguesa no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26787>. Acessado em: 13 jul. 2019.

RIBEIRO, Getúlio; TURINI, Leide Divina Alvarenga; SILVA, Elmiro Lopes da. **A questão indígena abordada na música brasileira**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34424>. Acessado em: 13 jul. 2019.

RIBEIRO, Getúlio; TURINI, Leide Divina Alvarenga; SILVA, Elmiro Lopes da. **A resistência indígena na História do Brasil**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34422>. Acessado em: 13 jul. 2019.

VIACAVA, Vanessa Maria Rodrigues; MENTA, Ezequiel. **A chegada dos portugueses: a questão do descobrimento do Brasil**, 2012. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22243>. Acessado em: 13 jul. 2019.

FERNANDES, Juliana Ventura de Souza; LANNA, Ana Flávia Arruda; BRAGA, Mauro Mendes. **A conquista da América: os primeiros contatos**, 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53010>. Acessado em: 13 jul. 2019.

TURINE, Leide Divina Alvarenga; DIAS, Eliana; OLIVEIRA, Lazuíta Goretti de. **Europeus e indígenas na conquista da América: a visão do outro**, 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49528>. Acessado em: 13 jul. 2019.

COSTA, Alinne Grazielle Neves; TURINI, Leide Divina Alvarenga. **A liberdade da terra e a paz no campo têm nome: indígenas**, 2012. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=42061>. Acessado em: 13 jul. 2019.

MIRANDA, Leonardo Souza de Araújo; TONET, Vinicius Garzon; LANNA, Anna Flávia Arruda; BRAGA, Mauro Mendes. **A questão da antropofagia para os indígenas tupinambás**, 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53127>. Acessado em: 13 jul. 2019.

TURINI, Leide Divina Alvarenga; DIAS, Eliana; OLIVEIRA, Lazuíta Goretti de. **A escravidão indígena no Brasil colonial**, 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49977>. Acessado em: 13 jul. 2019.

SOUZA, Juliana Ventura de; LANNA, Ana Flávia Arruda; BRAGA, Mauro Mendes. **História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira: relacionamento com a terra**, 2013. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52225>. Acessado em 13 jul. 2019.

BORGES, Augusto Carvalho; GONÇALVES, Camila Nunes Vieira; GERMANO, Lígia Beatriz de Paula. **Indígenas e franceses: o povo tupinambá é dado a conhecer ao mundo ocidental**, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=33470>. Acessado em: 13 jul. 2019.

VIACAVA, Vanessa Maria Rodrigues; MENTA, Ezequiel. **Os índios no Brasil ou do Brasil?**, 2012. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22251>. Acessado em: 13 jul. 2019.

TURINE, Leide Divina Alvarenga; DIAS, Eliana; OLIVEIRA, Lazuita Goretti de. **Povos indígenas no Brasil no período anterior à colonização portuguesa** 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49822>. Acessado em: 13 jul. 2019.

Planos de Aula da Nova Escola

CARDOSO, Vanessa Spless. A Companhia de Jesus e a conversão indígena. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5401/a-companhia-de-jesus-e-a-conversao-indigena>. Acessado em: 18 mai. 2020.

CORREA, Julia Bittencourt Barbosa. A questão de Terras Indígenas: do Império aos dias de hoje. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5103/a-questao-de-terras-indigenas-do-imperio-aos-dias-de-hoje>. Acessado em: 18 mai. 2020.

_____. Civilização e aculturação indígena: como os aldeamentos tentaram “civilizar” os indígenas no fim do Império. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5798/civilizacao-e-aculturamento-indigena-como-os-aldeamentos-tentaram-civilizar-os-indigenas-no-fim-do-imperio>. Acessado em: 18 mai. 2020.

CORREA, Julia Bittencourt Barbosa. Indianismo: a imagem indígena no Romantismo brasileiro. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5558/indianismo-a-imagem-indigena-no-romantismo-brasileiro>. Acessado em: 18 mai. 2020.

_____. Políticas dirigidas aos indígenas no Império: as leis durante o período imperial. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5557/politicas-dirigidas-aos-indigenas-no-imperio-as-leis-durante-o-periodo-imperial>. Acessado em: 18 mai. 2020.

FIGUEIRA, Ana Paula de Abreu. Ditadura Civil-Militar e as populações indígenas. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5121/ditadura-civil-militar-e-as-populacoes-indigenas>. Acessado em: 18 mai. 2020.

FRAGA, Guilherme Barboza de. A Guerra Guaranítica e a tutela da população indígena. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5844/a-guerra-guaranitica-e-a-tutela-da-populacao-indigena>. Acessado em: 18 mai. 2020.

_____. Resistência Indígena: o protagonismo dos guaicurus (XVIII). **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5945/resistencia-indigena-o-protagonismo-dos-guaicurus-xviii>. Acessado em: 18 mai. 2020.

LEITE, Diogo Pimenta Pereira. Mitos e lendas dos povos indígenas americanos. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4966/mitos-e-lendas-dos-povos-indigenas-americanos>. Acessado em: 18 mai. 2020

_____. Os povos indígenas brasileiros: Ontem e Hoje. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4963/os-povos-indigenas-brasileiros-ontem-e-hoje>. Acessado em: 18 mai. 2020

MORAES, Daniela Reis de. O Indígena e a atualidade: tribos como espaço de resistência. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5800/o-indigena-e-a-atualidade-tribos-como-espacos-de-resistencia>. Acessado em: 18 mai. 2020.

_____. O indígena do Brasil no século XIX e o bom selvagem. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5564/o-indigena-no-brasil-do-seculo-xix-e-o-bom-selvagem>. Acessado em: 18 mai. 2020.

MOURA, Aline Maria Lopes. Povos indígenas e a origem do homem. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5642/povos-indigenas-e-a-origem-do-homem>. Acessado em: 18 mai. 2020.

PACHECO, Paulo Henrique Silva. A busca por drogas do sertão à custa da exploração dos povos indígenas na América portuguesa. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/6209/a-busca-por-drogas-do-sertao-a-custa-da-exploracao-dos-povos-indigenas-na-america-portuguesa>. Acessado em: 18 mai.2020.

_____. A diminuição da população indígena na América portuguesa. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5950/a-diminuicao-da-populacao-indigena-na-america-portuguesa>. Acessado em: 18 mai. 2020.

_____. As resistências dos povos indígenas brasileiros na conquista da América. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5432/as-resistencias-dos-povos-indigenas-brasileiros-na-conquista-da-america>. Acessado em: 18 mai. 2020.

SENIUK, Talita. A inserção dos povos indígenas na construção dos seus direitos. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5493/a-insercao-dos-povos-indigenas-na-construcao-de-seus-direitos>. Acessado em: 18 mai. 2020.

SILVA, Roberta Duarte da. Representação indígena nas políticas governamentais após a Proclamação da República. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5570/representacao-indigena-nas-politicas-governamentais-apos-a-proclamacao-da-republica>. Acessado em: 18 mai. 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 21, nº 41, p.5-2008.

_____; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, vol. 3, n. 5, p. 21-37, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acessado em: 18 dez. 2020.

ABUD, Kátia. “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT Circe Maria F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ALBERTI, Verena. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura militar no Brasil. (Aula Expositiva) In: RODEGHERO, C. *et al.* **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

_____; Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 61-88, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

_____. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 75, p. 16-38, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/2017nahead/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>>
Acessado em: 20 mar. 2019.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de Almeida. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020.

A luta dos povos indígenas de Minas Gerais. Reportagem da TV Minas - 21/04/2010, Belo Horizonte, MG: TV Minas, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cJTMtAdx-j0&t=5s>. Acessado em: 17 set. 2019.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v7, n13, p. 4-13, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458/257> Acessado em: 08 out. 2020.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Documentos e Instrumentos de pesquisa de História Indígena e do Indigenismo d'Aquém e d'Além-Mar Atlântico: uma discussão “necessária, urgente e inadiável”. In: Trabalho Apresentado no Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico”, XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011.

AZEVEDO, Juliana Batista; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Amazônia nas toadas do boi-bumbá Garantido. **RELEM- Revista Eletrônica Mutações**, v 6, n 11 p.48-75, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/992>. Acessado em: 20 jan. 2020.

Baby Consuelo canta: “ Todo dia era dia de indio”. **Jornal Tornado**, 2019. Disponível em: <https://www.jornaltornado.pt/baby-consuelo-canta-todo-dia-era-dia-de-indio/>. Acessado em: 20 jun. 2020.

BANIWA- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 25, n. 49, p.11-23, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15599/cogeime.v25n49p11-23>. Acessado em: 17 mar. 2019.

BAULER, Almir; KEIM, Ernesto Jacob. O discurso etnográfico na Revista do IHGB: 1840-1860. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 66-84, 2011,

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa, Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/show>>. Acessado em: 27 mar. 2019.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>. Acessado em: 27 mar. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____; BERGAMASHI, Maria Aparecida. Apresentação - Dossiê de História Indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 2, p.13-19, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/show>>. Acessado em: 27 mar. 2019.

____. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000593877&loc=2007&l=8d991cd5acb45931>. Acessado em: 29 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 09 abr. 2019.

____. Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acessado em: 09 abr. 2018.

____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 09 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acessado em: 09 abr. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental/Introdução, Temas Transversais e História. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental/História e Geografia. Brasília: 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/História. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005.

_____. Portaria Nº 592, de 17 de junho DE 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, n. 114, p. 16. 18 jun. de 2015a

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.).

Protagonismo indígena na história. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n° 20, p.59-72, 2009.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da Revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 300-307, 2007.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. O encobrimento do Brasil. **Folha online**, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_6_4.htm. Acessado em: 07 out. 2019.

CARVALHO, Sthéfani Marinho de. **Análise linguístico-discursiva do projeto Planos de Aula Nova Escola.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. “História e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia: UFU, v.28, n.53, p 179-209, 2015.

CERRI, Luiz Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**, Brasília, vol. 1, n. 2, p 167-186, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10126/7586>

CHAGAS, Waldeci Ferreira; NASCIMENTO, Damião Cavalcante. A representação dos povos indígenas no livro didático de história. **Anais Eletrônicos do XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**.UEPB/ Campina Grande/ANPUH/PB. 25 a 29 de agosto de 2014, p. 156-168.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário) /Setor de Documentação. **Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Brasília: DF, 1992. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/com%20as%20pr%C3%B3prias%20m%C3%A3os.pdf>. Acessado em: jan. 2021.

COELHO, Mauro César. Índios e historiografia os limites do problema: o caso do Diretório do Índios. **Ciências Humanas em Revista**, v. 3, n.1, p. 9-37, 2005.

____;COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **Revista História e Diversidade**, v. 6, p. 6-20, 2015.

____. Desafios e dilemas da pesquisa sobre Educação para as relações étnico-raciais: o caso da temática indígena e o Ensino de História In: ANDRADE, Juliana Alves de Andrade; PEREIRA, Nilton Mullet Pereira. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. /São Leopoldo: Oikos, 2021.

____; 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, 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.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à Lei: Caminhos da Lei nº 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2011.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/03/1-1a-cunha-m-c-da-introduc3a7ao-a-uma-historia-indigena.pdf>. Acessado em: 12 out. 2020.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acessado em: 15 jan. 2020.

FARIAS, Lucas da Mota. **Marchas e manifestos contra a colonialidade da história: movimentos indígenas diante das comemorações oficiais dos 500 anos (1998-2000)**. 2018. 193 f., il. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35098>. Acessado em: 20 out. 2020.

FAUSTO, Carlos. A outra história do descobrimento do Brasil. In: **Guia de ideais para o Ensino Fundamental I**, 2010. Disponível em: http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/arquivos/File/ceert/EF1_guiaideias2.pdf. Acessado em: 17 out. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006b.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Alécia Pádua; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25 n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Disponível em http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_pal_estraCENESCH.pdf. Acessado em: 18 nov. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história.** 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35 maio/ago. 2007.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: MEC, 1994.

_____. **Documento Técnico Consolidado.** Estudos para regulamentar a Lei 11.645/08. São Paulo, 2012.

GUSMÃO, Neuza Maria M. de (org.). **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HISTÓRIA do Brasil por Boris Fausto. Direção de Mônica Simões. Rio de Janeiro: TV Escola, 2003. Online (200 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sGFROOSJcx4>. Acessado em: 12 jan. 2019.

JOBIM, Khalil; SANTANA, Edjair. História, música e paródia na sala de aula: em busca de novos métodos para o ensino de história. In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador.** Natal, RN: EDUFRN, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acessado em: 20 ag. 2020.

KRAUSE, Maggie. Nossa História. **Fundação Vitor Civita**, 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/nossa-historia/>. Acessado em: 12 jan. 2020.

KRENAK, Ailton. “O eterno retorno do encontro”. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. “História indígena e o eterno retorno do encontro”. In: LIMA, Pablo (Coord.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de história do PIBID/FAE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FaF, 2012.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado (‘W’ere making cars, and they just had to walk’: understanding peolpein the past). In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Minho/PT: Centro de investigação em educação; Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.

LEMOS, Maria Tereza Toribio. Novo mundo, novos termos. História Trágico Marítima, 2012.

Disponível em: <http://historiatragicomaritima.blogspot.com/2012/10/novo-mundo-novos-termos.html>. Acessado em: 07 out. 2019.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. “Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (Orgs.). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau**. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Histórias em Quadrinhos e ensino de história. **Revista História Hoje**. v. 6, nº 11, p. 147-171, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/332>. Acessado em: 05 jun. de 2020.

MARTINS, Hugo Manuel Oliveira. **A Webquest como recurso para aprender história: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

MARTIUS, Karl Friedrich Philip von. Como se deve escrever a história do Brasil. Transcrito da **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 24 (janeiro 1845).

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

MATTOS, Selma Rinaldi de. “Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista Educação [Online]**, Porto Alegre, v.19, n. 47, p.81-108, 2015. Disponível em: <https://lapehis.files.wordpress.com/2019/01/fotografia-public-conhec-escolar-mauad.pdf>. Acessado em: 20 out. 2020.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora meditação, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 9, p.37-62, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (orgs.). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau**. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

____. Introdução. In: **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e indigenismo. Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2001.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2018.

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

MOTA, Clarice Novais da. Ser indígena no Brasil contemporâneo: novos rumos para um velho dilema. **Ciência Cultura**, São Paulo, v.60. n.º4, p.22-24, 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400011. Acessado em: 03 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temporis [ação]**, v.18, n.1, ano 21. p. 35-60, 2018.

Nova Escola Box. **Nova Escola**, c2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/>. Acessado em: 06 jun. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). **Vidas de professores**. Porto: porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** - Dossiê: Os saberes docentes e sua formação, Campinas, São Paulo, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

NUNES, Mónica. ‘Menos preconceito, mais índio’: campanha do Instituto Socioambiental expõe racismo contra povos indígenas. **Conexão Planeta**, 2017. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/menos-preconceito-mais-indio-campanha-do-instituto-socioambiental-denuncia-racismo-contra-povos-indigenas/#fechar>. Acessado em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico** [Online], I, 2010, posto online no dia 7 outubro 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/758>. Acessado em: 23 set. 2019.

_____.Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. **Diga ao povo que avance! Movimento Indígena no Nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Pedro Américo e Benedito Calixto: a construção do imaginário paulista. **Estudos Historiográficos**, Rio de Janeiro, nº 38, p.120-127, jul./dez. de 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no Curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de Estágio Supervisionado. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p.187-197, 2015b. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewfile/4431/2553>. Acessado em: 3 fev. 2019.

_____. História Indígena: saberes discentes, práticas escolares e formação docente no Distrito Federal. **História e perspectivas**, Uberlândia, (53), p. 211-238 , 2015 a.

_____. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. In: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de (org.) **Dossiê: Ensino de História das Mulheres. Labrys** (revista online), v. 27, p. 1-30, 2015c. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys27/sumarios/his.htm>. Acessado em: 15 jan. 2019.

_____. Planos de Aula On-Line: possibilidades de pesquisa e ensino de história. In: MOLINS, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

_____. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/download/23838/19726>. Acessado em: 8 out. 2020.

_____. Violência contra as mulheres: cultura histórica, subjetivação e ensino de histórias do possível. In: Susane Rodrigues de Oliveira; Edlene Silva; Valeska Zanello (orgs.). **Gênero, Subjetivação e Perspectivas Feministas**. Brasília: Technopolitik, 2019.

PAIM, Elisom Antonio. “Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história”. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PAIVA, Diego Souza de. **Um Espelho em Construção: o “outro” na obra de Jean de Léry (século XVI)**. Monografia de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: Departamento de História, 2007.

PANTOJA, Geandro; HAIDOS, Demétrios. Índio do Brasil. **Revista Parintins**: toada e boi Bumbá, nº 5, 2004.

PEDROSO, Leda Aparecida. **A Revista Nova Escola**: política educacional na “Nova República”. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252110>. Acessado em 12 jan. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Edilene Machado. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ Unesco**: o estado da Arte sobre aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Brasília: Ministério da Educação, maio de 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 21-43, 2008.

_____. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, v. 36, nº 1, p. 147-172, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis. **Anais do II Seminários de Educação, Conhecimento e processos Educativos: Educação, Arte e Direitos Humanos**, mai. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955>. Acessado em: 14 out. 2020.

_____. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, v.38, 2020.

_____; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.) **Jogos e**

Ensino de História [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>.

Acessado em: 18 dez. 2020.

____; PAIM, Alison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/40152/25983/>

. Acessado em: 14 out. 2020.

____; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 26, nº 107, p. 1-22, 2018. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acessado em: fev. 2020.

____; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7 n.13, p 14-33, 2018. Disponível em:

<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acessado em: 14 out. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p.337-352, 2015.

PETERSEN, Ana Maria de Barros; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos. Semana Indígena: ações, reflexões interculturais na formação de professores. In BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora meditação, 2012.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, nº 41, p. 125-142, 2014.

POLADORI, Eduardo. “Fundação de São Vicente”, de Benedito Calixto: da comemoração do IV Centenário do Descobrimento do Brasil ao Museu Paulista. In: **XII EHA – Encontro de História da Arte –UNICAMP**. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2017/Eduardo%20Polidori.pdf>. Acessado em: 27 ag. 2020.

PORTELA, Cristiane de Assis. Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, p.151-160, 2009.

POR QUE A NOVA ESCOLA EXISTE? O passado, o presente e o futuro da marca que está ao lado dos educadores há mais de trinta anos. **Nova Escola**, 18 de maio, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>. Acessado em: 6 jan. 2020

QUARESMA, Cláudia Rosa T.; ABEGG, Ilse. O Portal do Professor como Ferramenta de Autoria Docente. In: **Anais do Seminário Nacional de Inclusão Digital**, Passo Fundo, v. 4, 2016. Disponível em <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/152063.pdf>. Acessado em: 10 de jan. 2020.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes docentes e práticas de ensino de História na escola fundamental e média. **SAECULUM- Revista de História**, João Pessoa, nº 15, p.108-124, 2006.

REZNIK, Luís. “O lugar da História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RIBEIRO, Kelly e PALADINO, Mariana. A lei 11.645 na visão dos professores do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, nº 67, p. 897-921, 2016.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, nº 10, p. 80-126, 2004.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola – “a revista de quem educa”**: a fabricação de modelos ideais do ser professor. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RODRIGUEZ, Maria Débora Ortiz. **A Música no “Espaço da Aula” do Portal do Professor de 2008 a 2014**: As aulas para o Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2014. 172 f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18872>. Acessado em: 13 jan. 2020.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.21, n.2, p. 115-130, 2018.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 89-110, 2019. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506>. Acessado em: 15 ago. 2020.

SÁ, Edmilson Siqueira de. “A Lei 10.639 e a diversidade na escola brasileira”. In: MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2012.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In:____. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

____. **Recursos educacionais abertos no Brasil**: O estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e a inovação. São Paulo: cetec.br, 2013. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/272497788_Recursos_Educacionais_Aber

tos no Brasil o Estado da Arte Desafios e Perspectivas para o Desenvolvimento e Inovacao. Acessado em: 13 jan. 2020.

SANTOS, Eva Aparecida dos. “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou”. In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis-SC, 2015, p. 1-13.

SANTOS, Chirley Maria de Souza Almeida. **O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá- São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2016. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10513>. Acessado em: 19 set. 2020.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8GHN3L>. Acessado em: 20 out. 2020.

SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos (orgs.). **Protagonismo Ameríndio de Ontem e Hoje**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/30202365/Protagonismo_como_substantivo_na_Hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena . Acessado em: 15 ago. 2020.

____. Apropriações possíveis de um rotagonismo outro. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n.76, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização , do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação , Secretaria de Educação Continuada , Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 60, p. 17-42, 2016.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais. **Afro-Ásia**, nº 18, p. 77-101, 1996.

SILVA, Araci Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. Brasília: MEC/Mari; São Paulo: Ed. USP, 1995.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ Unesco: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas** (Relatório intermediário de consultoria). Brasília: Ministério da Educação, nov. 2012a.

_____. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ Unesco: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas** (Relatório final). Brasília: Ministério da Educação, març. 2013.

SILVA, Edson. Povos indígenas: História, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. **Revista Historien UPE/Petrolina**, v. 7, p. 39-49, 2012c.

_____. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRANDE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Orgs.). **O Ensino da Temática Indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: edições Rascunhos, 2017.

_____; SOUZA, Neimar Machado de. Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 2, p. 13-19, 2012b.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, nº. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **Um estudo das capas da revista Nova Escola:1986-2004**. (Dissertação de mestrado) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

SOBRE OS PLANOS DE AULA. **Nova Escola**, c2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/sobre>. Acessado em: 01 mai. 2020.

STERN, Steve J. “Paradigmas da conquista, história, historiografia e política”. In: Heraclio Bonilla (org.) **Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas**. (trad.port.) São Paulo: Hucitec, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, nº 13, jan./abr. 2000, p. 5-24.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n° 73, p. 209-244, 2000.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TERENA, Marcos. Demografia e Saúde dos Povos Indígenas no Brasil: Cenários e Perspectivas para o Censo Demográfico de 2020. In: **12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2018.

Time de autores da Nova Escola. **Nova Escola**, c2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/time-de-autores/regulamento>. Acessado em: 1 mai. 2020.

Trabalhamos por um país mais justo, inclusivo e avançado. **Fundação Lemann**, c2020. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/somos>. Acessado em: 16 dez. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Tempo 8**, agosto de 1999, p. 1-12. Disponível em: <http://www.br.geocities.com/enderecoprofissional/art8-1.pdf>. Acessado em: 16 dez. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. “Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre Pluralidade Cultural”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). **Diversidade, Cultura e Educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU
TESE DE DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 28 de julho de 2021.

Assinatura do/a discente: *Kátia Luzia S. Oliveira*

Programa: Programa de Pós-Graduação em História

Nome completo: Kátia Luzia Soares Oliveira

Título do Trabalho: Ensino de História Indígena: Saberes Docentes em Portais Educacionais da Web (2011-2019)

Nível: () Mestrado (x) Doutorado

Orientador/a: Susane Rodrigues de Oliveira