



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

ARIANE BÁRBARA ALVES PRUDÊNCIO

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA DO BRASIL COM BASE NA LEI
11.645/2008: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROTAGONISMO DO
PROFESSOR DE HISTÓRIA**

RECIFE

2023

ARIANE BÁRBARA ALVES PRUDÊNCIO

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA DO BRASIL COM BASE NA LEI
11.645/2008: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROTAGONISMO DO
PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em História. Sob a orientação do Prof. Arnaldo Martin Szlachta Junior.

RECIFE
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Prudêncio, Ariane Bárbara Alves.

Ensino de história indígena do Brasil com base na lei 11.645.2008:uma
reflexão sobre o protagonismo do professor de História / Ariane Bárbara Alves
Prudêncio. - Recife, 2023.

p.: 37p.

Orientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura,
2023.

1. Multiculturalismo. 2. Ensino de História. 3. História indígena. 4.
Decolonialismo. 5. Eurocentrismo. I. Junior, Arnaldo Martin Szlachta.
(Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)

ARIANE BÁRBARA ALVES PRUDÊNCIO

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA DO BRASIL COM BASE NA LEI 11.645/2008
UMA REFLEXÃO SOBRE O PROTAGONISMO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História, pela Universidade Federal de Pernambuco, por uma comissão examinadora formada pelos seguintes professores:

Aprovado em: 08/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. André Luís Maranhão Agostinho dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. M. Maraiane Pinto de Souza (Examinador Externo)

RECIFE
2023

“E por que eu não gostava de que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem e preguiçoso”.

Daniel Munduruku.

RESUMO

A investigação ora apresentada discute os limites e subsídios para o Ensino de História Indígena do Brasil nas aulas de História. Trata-se de uma reflexão sobre o papel do professor de História e seu protagonismo na efetivação da lei 11.645/2008. A legislação deverá ser aplicada nas escolas utilizando-se do currículo multicultural ou Intercultural e das críticas decoloniais à reprodução historiográfica eurocêntrica. Como procedimentos metodológicos utilizamos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica extensa, revisitando livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre o Ensino de História indígena no Brasil e documental utilizando a Lei 11.645/2008, buscando entender e reflexionar acerca da importância do profissional de História na construção da criticidade quanto à temática indígena nas escolas diante da problemática da subvalorização da cultura indígena brasileira. O objetivo geral desse estudo foi conhecer e compreender o ambiente, os recursos e as ferramentas disponíveis para o professor de História na inserção e na problematização dessa temática. É importante perceber também quais os resultados advindos do trabalho diário do professor com o objetivo de superar os preconceitos e estereótipos, bem como construir uma sociedade com menos discriminação racial e mais valorização das culturas e conhecimentos indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Decolonial; Multiculturalismo; Ensino; História Indígena.

ABSTRATC

The investigation presented here discusses the limits and subsidies for Teaching Indigenous History of Brazil in History classes. It is a reflection on the role of the History teacher and his role in the implementation of Law 11.645/2008. The legislation should be applied in schools using the multicultural or intercultural curriculum and decolonial criticisms of Eurocentric historiographical reproduction. As methodological procedures, we used an extensive bibliographical research, revisiting books, theses, dissertations and scientific articles on the Teaching of Indigenous History in Brazil, seeking to understand the importance of the History professional in the construction of criticality regarding the indigenous theme in schools and problematizing the undervaluation of Brazilian indigenous culture. The general objective of this study was to know and understand the environment, resources and tools available to the History teacher in the insertion and problematization of this theme. It is also important to understand what results come from the teacher's daily work with the aim of overcoming prejudices and stereotypes, as well as building a society with less racial discrimination and more appreciation of indigenous cultures and knowledge in Brazil.

Keywords: Decolonial; Multiculturalism; Teaching; Indigenous History.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	8
2. APORTES TEÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA	12
2.1 Eurocentrismo como raiz do pensamento ocidental	12
2.2 O Multiculturalismo como ponto de partida	13
2.3 Estudos Decoloniais e desconstrução do ideal eurocêntrico	14
3. O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA : RESPONSABILIDADES, LIMITES E PROPOSTAS	17
3.1 Contextualização da lei 11.645/2008	17
3.2 Ensino de História e prática docente	19
3.3 Cidadania, Escola e Ensino de História	23
3.4 Formação Acadêmica do professor de História e análise do PP do Curso Superior de Licenciatura da UFPE	25
3.5 “Lócus de Enunciação “ e as Narrativas indígenas na sala de aula	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

1. INTRODUÇÃO

O primeiro passo para a elaboração de um trabalho de conclusão de curso é a escolha do tema. Inicialmente, a escolha por essa temática deu-se por dois motivos: o primeiro diz respeito à percepção de negligências no tratamento da temática indígena em sala de aula ao longo da vivência acadêmica e, em segundo lugar, a vontade de refletir sobre possibilidades de trajetórias que rompessem com o paradigma eurocêntrico ainda percebido no contexto escolar que sobrevive mesmo com muitos avanços intelectuais.

Em pleno século XXI com todos os avanços que obtivemos em relação à democracia e à criação de leis que tratam da questão racial nas escolas, desde a Constituição de 1988 e sobretudo com as conquistas dos movimentos indígenas e sociais que marcaram positivamente a História, é notável ainda um longo percurso para vencer estereótipos, idealizações, e concepções românticas, que acabaram por definir genericamente o que é ser “indígena”.

Um das discussões é a utilização do termo “índio”. Embora muito utilizado por ser considerado genérico, passa uma falsa impressão de que pode abarcar uma multiplicidade cultural extensa e que foi durante muito tempo compreendida através de uma visão eurocêntrica e hegemônica- pondo a Europa e seus conhecimentos como os únicos validados. O que os indígenas justamente questionam, é que o termo coloca dentro de um mesmo conceito, populações completamente diferentes e que precisam e querem ser enxergadas dentro de suas particularidades e especificidades. Além disso, é um termo dado por um europeu, já que os indígenas sempre se chamaram pelo nome do seu povo. Outro elemento importante é observar como ainda repetimos comportamentos do século XX, explorando a temática indígena a partir do paradigma colonizador e subalterno, ou seja, a partir da visão do outro.

Atualmente são poucos os materiais didáticos nos quais ouvimos a “voz” do indígena contando a sua história, a partir da perspectiva do seu povo. E mesmo com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ainda não vemos a efetivação dessa prática. A colonização do Brasil trouxe consigo o que MIGNOLO (2001) chamou de articulação de diferenças culturais que passaram a existir devido à construção do

conceito “América”. Foi no continente americano, diante da matriz colonial de poder que foi possível a construção de uma Europa privilegiada. Privilégio que por sua vez, se vinculava ao Liberalismo clássico ao trazer concepções universais de direito mas que excluía uma grande parcela da população, inclusive os índios, pois diante do espírito universal não participavam todos os povos. Dessa natureza excludente cresceu a soberania e autonomia, ambas gestantes do “eurocentrismo” excludente uma vez que, supervaloriza a cultura e os conhecimentos europeus enquanto marginaliza e exclui os outros povos (LANDGER,2005).

Assim nasceu um legado histórico que reproduz representações de submissão e de extermínio em massa, trazido pela historiografia anterior aos anos 90, e que vem aos poucos acrescentando discussões modernas acerca do resgate das “identidades culturais” antes ignoradas (LACERDA, 2017). Nesse sentido, é fundamental compreender que este legado cultural está intimamente ligado à docência de maneira geral, ao livro didático e à formal

Dessa maneira, estereótipos deram origem a um imaginário sobre o que é ser ou não “índio”, gerando o compartilhamento de ideias preconcebidas acerca de uma temática pouco explorada fora do ponto de vista eurocêntrico durante muito tempo de nossa história, refletindo nas escolas a releitura de uma versão contada sem o protagonismo indígena. Esteriótipos estes ligados intimamente aos livros didáticos e á formação docente.

É possível inferir portanto, que o ponto de partida para as disseminações de esteriótipos preconceituosos deriva de uma estrutura de pensamento que tem como base a concepção europeia sobre os povos nativos brasileiros. Geralmente descritos nos primeiros documentos oficiais e depois nas versões construídas sobre a história do Brasil, como povos selvagens, místicos e exóticos. A construção da nossa historiografia, que deriva do Iluminismo francês, resulta dois fatores, a formação da História como Ciência durante o século XIX, e a construção de um sistema de pensamento que privilegia o europeu como ser superior e detentor da lógica da racionalidade científica.

A partir da década de 1990 surgem os chamados estudos “Decoloniais” que se estruturam através de um conjunto sistemático de validade teórica que busca refletir sobre a questão do poder, baseando-se na compreensão da Modernidade como um fenômeno planetário e que envolveu sobretudo relações de poder e subalternidade através da chamada

Colonialidade de Poder. Havendo nitidamente uma assimetria de poder entre a Europa e os outros envolvidos (QUINTERO; FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019).

Partindo desta necessidade de reagir criticamente ao enraizamento da estrutura eurocentrista no campo educacional, representa um marco histórico para a valorização da cultura indígena no Brasil a criação do projeto de Lei nº 11.645/2008, durante o segundo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas e africanas no ensino de História nos níveis fundamental e médio. Havendo nas últimas décadas inúmeros esforços para relacionar temáticas ligadas ao racismo indígena e à marginalização social destes povos.

A instituição dessa lei, significou uma mudança curricular fundamental porque subsidia a possibilidade de serem trabalhadas temáticas relacionadas ao racismo vinculado a estereótipos compartilhados, bem como a de aproximar os alunos das realidades vividas pelos povos tradicionais brasileiros.

Todavia a caminhada não se encerra com a criação desta lei, uma vez que a legislação por si só não dá conta de sua efetivação clara e bem sucedida, tampouco da inclusão e do pleno uso da democracia. Desse modo, o presente trabalho visa discutir como os professores de História podem contribuir para a valorização e o reconhecimento da temática a fim de viabilizar incentivos ao tratamento e enfrentamento do racismo, ou seja, efetivar uma educação mais inclusiva e democrática.

O presente estudo iniciou-se diante de uma pesquisa exploratória mediante revisão bibliográfica de livros, teses, dissertações e artigos compreendidos no espaço-tempo das duas últimas décadas (2001-2022) com objetivo de revisar as produções mais recentes. Os principais temas se dividiram em: o Ensino de História indígena, cujos autores basilares foram-FUNARI; PINÕN (2011), MEIRELES; SILVA (2019), COSTA; SILVA (2018), WITTMANN (2015). Sobre didática e ensino de História, cuja autora basilar foi GUIMARÃES (2014 e 2018) em paralelo com as teorias decoloniais cujos principais autores foram: QUIJANO (2005) e GONZAGA (2022), correlacionando-se com os demais tópicos abordados.

Subsequente à leitura primária foi realizada uma leitura mais aprofundada seguida de uma análise correlacionando o grupo de textos escolhidos sobre a temática, a fim de sintetizá-los para serem discutidos. Quanto ao recorte do trabalho historiográfico foram

escolhidos os estudos de Michel de Certeau¹. A História como campo metodológico se apresenta na forma de disciplina prática onde é possível incluir, acrescentar e melhorar a criticidade a partir de análises e reflexões acerca da relatividade histórica e das múltiplas versões que um mesmo fato pode possuir.

Além de dar voz aos agentes marginalizados da História, a valorização e o conhecimento da cultura indígena necessita de um percurso a partir da experiência e das releituras acerca da memória, e da maneira que o resgate da memória permite construir narrativas inclusivas mediante os estudos de Jacques Le Goff (1992) em consonância com a discussão do ofício do Historiador, do autor March Bloch (2001).

Deste modo, podemos responder à seguinte pergunta “Qual o papel do professor de História na efetivação de melhores abordagens sobre o tema?”, através dos objetivos específicos: I- Compreender os equívocos da Interpretação da História indígena com viés eurocêntrico e a necessidade de inserir novas formas de interpretação dentro da sala de aula. II- Elencar possíveis estratégias para promover caminhos de inclusão através das abordagens Intercultural e Decolonial. da temática indígena em sala de aula. III- Refletir sobre os principais recursos e ferramentas para inserção da temática indígena. IV-Compreender os limites e as responsabilidades do professor de História diante da realidade de sua prática. De modo que seja possível propor o ensino de uma história crítica no Ensino Fundamental II, uma vez que no ensino médio há outras questões mais complexas trazidas pelo Documento da BNCC formação de 2019.

2. APORTES TEÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

2.1 Eurocentrismo como raiz do pensamento ocidental

Para discutir a problemática do tema Indígena na sala de aula atualmente, é preciso deslindar os aportes motivadores do presente em questão, para perceber quais correntes de pensamento influenciaram e influenciam hoje no campo ideológico e na atuação do professor de História(destacando o Eurocentrismo como tradição longínqua e as perspectivas atuais: o Multiculturalismo e , além de perceber a existência de paradigmas que dificultam o seu desempenho profissional. Compreendendo a tradição do Eurocentrismo até o final do século XIX quando surge a perspectiva Multicultural.

Iniciamos pelo processo da colonização das Américas, antes de qualquer discussão sobre a temática, pois o estudo desse período é claramente necessário. Além disso, a história indígena não começa no seu encontro com o europeu. Praticamente desconhecemos um presente desassociado desse evento, por isso não é tão simples formular problemas remotos e interpretar documentos sem analisar a paisagem do presente, assim como não é possível praticar o inverso (BLOCH, 2001, pág.67).

Dussel (2015) um filósofo argentino e um dos maiores expoentes da História da Latino-América, um dos principais precursores desses estudos, é fundamental para o entendimento deste momento porque ele estabelece críticas importantíssimas à modernidade, incentivando o pensamento crítico e questionando a lógica colonizadora. Para o autor, a ideologia eurocêntrica que prega a superioridade do povo europeu em relação aos demais povos teria sido a responsável pelo surgimento da modernidade, derivando da ideia antropocêntrica racional do progresso que se constrói desde o Renascimento. Sustentando assim uma autonarração de crenças que teriam permitido à Europa a sua “superação” em relação a outros povos (DUSSEL, 2015, pág.51).

Em consonância podemos observar o eurocentrismo entranhado no pensamento histórico, de maneira que tem penetrado em nossa cultura histórica através de padrões que resultaram numa “colonialidade do pensamento histórico”, ou seja, têm se valorizado a reprodução de uma história única, sob a perspectiva europeia (BORGES, 2019). Portanto, é muito pertinente iniciarmos com uma crítica a este tipo de produção historiográfica e a suas limitações².

¹ Michel de Certeau foi jesuíta, historiador e professor universitário francês. É um autor que pertence a terceira geração dos Annales e é conhecido por ser um historiador que busca dar voz ao *não dito*.

² A autora Adiche (2009) descreve que a reprodução da História depende das relações de poder, quem a conta, como conta, para quem conta são fatores indispensáveis à sua compreensão. É o poder, portanto, que torna a história importante, entretanto, todas as histórias merecem ser contadas. A colonialidade do Pensamento histórico seria a reprodução de padrões de pensamento elitistas através da escrita historiográfica.

Nesse sentido, a historiografia eurocêntrica é uma herança do período colonial, e é também responsável por criar narrativas frequentemente tendenciosas e distorcidas da realidade refletindo através de décadas uma tradição de superioridade europeia em relação a outras culturas. Trata-se, portanto, de um aporte ideológico que compreende a supremacia de um povo sobre outro, e que na sua própria tese se fragiliza, pois ao invés de integrar as diferentes culturas existentes no Brasil, ocasionou a segregação étnico-racial e o fortalecimento das trajetórias unilaterais: unidades monoculturais, monoéticas e monolíngüísticas (LACERDA.2017, p.5).³

2.2 O Multiculturalismo como ponto de partida

A partir da necessidade de promover um diálogo entre história e cultura, surge nos Estados Unidos, durante o século XIX, o movimento do Multiculturalismo (o pluralismo de culturas presentes em determinada região). Com o objetivo de combater a discriminação racial, de organizar lutas por direitos civis e que passou a influenciar debates sobre cultura e diversidade étnica.

De acordo com (BAVARESCO; TACCA, 2016), o multiculturalismo é a configuração de um espaço legítimo onde possam conviver diante do processo de socialização, as diferenças e individualidades, ou seja, realidades coletivas e individuais, possibilitando a eliminação de preconceitos e estereótipos criados historicamente. No âmbito da educação surge para tentar incluir e acolher as pessoas que foram discriminadas ao longo da história, por acreditar que o acolhimento a grupos étnico-raciais marginalizados seria um caminho viável para superar as políticas universais que não deram conta de abranger as diversidades, assim como não garantiram uma educação com equidade para todos⁴.

Podemos inferir que, ainda no século XIX, o movimento multicultural juntamente com a história cultural, iniciou os debates a respeito da diversidade cultural e da inclusão de pessoas negras e de indígenas. As questões relacionadas à educação de diferentes culturas passaram a ser colocadas através do prisma multicultural, que no Brasil, especificamente,

³ Para Lacerda (2017) a coerção dos europeus sobre os povos colonizados gerava um paradigma de relações de dominação que não era visto apenas nos planos social e econômico, mas principalmente no campo ideológico. Responsável através da ideologia da superioridade epistêmica das produções culturais da modernidade “eurocentrada”, e concomitante a inferiorização dos sistemas próprios de crenças, valores e visões de mundo através dos quais aqueles povos guiam suas vidas.

⁴ CAETANO. Márcio; GAIVIZZO. Bech, Soledad; GOULART.Silva, E. Treyce. Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior. Revista Textura. Vol.19 n° 41. set/dezembro 2017.p.95.

possui características próprias, pois a nossa formação histórica está pautada na eliminação física do outro ou na sua escravização.

Na América Latina a nossa formação histórica é a base para o debate multicultural através da construção sociocultural, dos silenciamentos e da valorização da cultura hegemônica (MOREIRA; CANDAU. 2008). No que diz respeito à construção sociocultural da nossa nação podemos adentrar no território do racismo ambiental e da reflexão das injustiças ambientais em relação às minorias étnico-raciais. O reconhecimento ocorre através da evidência de que a ausência de acesso aos direitos básicos como educação de qualidade e gratuita estão intimamente ligadas à distribuição ambiental do bem comum. Nesse sentido, os debates acerca da multiculturalidade trazem à tona a problemática das injustiças sociais com relação às etnias. (CAETANO; GAIVIZZO & GOULART. 2017. p.101).

Quanto às vertentes do multiculturalismo há duas visões fundamentais: a descritiva e a propositiva. Na perspectiva propositiva o Multiculturalismo seria na verdade uma maneira de atuar, de intervir e transformar a realidade através de novas estratégias pedagógicas. Essa vertente ainda pode se subdivir em: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista, monoculturalismo plural e o interativo ou Interculturalismo, que é a subdivisão que interessa para este trabalho. Na vertente descritiva, o multiculturalismo é uma característica fundamental da nossa sociedade atual, ou seja, uma sociedade plural, cuja constituição social é diversificada⁵.

No que diz respeito à formação de educadores e das estratégias pedagógicas, esse movimento surge como um grande agregador do aprendizado sobre diversas culturas no Brasil. O que significou um primeiro passo para que fosse inserida em sala de aula uma visão dinâmica sobre os diferentes tipos de povos brasileiros que aqui existem e da necessidade de acolher as diferentes identidades culturais. Assim como fomentou as primeiras críticas ao etnocentrismo.

2.3 Estudos Decoloniais e desconstrução do ideal eurocêntrico

⁵ MOREIRA & CANDAU, 2008.p. 19 a 24.

A construção historiográfica pautada nos ideais de superioridade europeu legaram narrativas estereotipadas e preconceituosas acerca do tratamento da temática indígena em sala de aula. A escola também tem sido responsável pelo esmaecimento da cultura dos povos originários, reconhecimento que nos traz inquietações e reflexões (FUNARI; PIÑÓN, 2011).

Bloch (2001) argumenta que a história deveria ser contada a partir da perspectiva das pessoas que a viveram. Ao invés de ser escrita somente por aqueles que tinham o poder de deixar sua fala na história. Essa abordagem, conhecida como a “História dos outros”, defende a alteridade dos protagonistas que pode ser utilizada em contraposição à história contada apenas pela visão do colonizador.

Castro (1992) importante antropólogo brasileiro, tece, em seu trabalho, críticas às narrativas de cunho eurocêntrico. Retornando à documentação colonial, o autor lê diários, documentos, sermões e anedotas de padres jesuítas, e debruça-se sobre o conceito de “inconstância” e percebe que os *índios* seriam considerados almas selvagens inconstantes através do olhar do europeu, pois o *gentio* (nomenclatura dada pelos europeus aos indígenas por não serem ainda batizados na fé católica) em questão era muito difícil de converter.

Na década de 1980 começaram a surgir debates sobre a abrangência das Ciências Sociais. Estes corroboraram para a união entre a Antropologia e a História, utilizando da interdisciplinaridade que já era uma proposta desde a década de 1970. Em 1992, a expressão *Etno História* passou a ser substituída pela nomenclatura: História dos Índios com discussões sobre Legislação Indígena, fontes e novas abordagens. Consoante a esse período surgiu também o Movimento Indígena no Brasil, e no início da década de 1990 chegou à América Latina o movimento Decolonial que fora gestado na Ásia. Esse movimento elabora críticas ao modelo moderno eurocêntrico, buscando desconstruir a narrativa colonizadora e substituindo o olhar do colonizador, para evidenciar o olhar aos colonizados ou subalternos (SILVA; BICALHO, 2018).

Os estudos decoloniais encontram suas bases nos estudos de Quijano (2005), em suas críticas ao modelo eurocentrista e à evidenciação da Colonialidade do poder enquanto estrutura econômica que rege as leis sócio-políticas do mundo moderno. Como fica evidenciado no trecho a seguir:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus)– foi

imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Conseqüentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial⁶. QUIJANO (2005, p.119).

Nesse sentido não é possível manter a reprodução de um conhecimento monocultural que ainda existe na ciência moderna. É preciso sair do lugar comum de fala e inverter a lógica historiográfica imposta através da visibilidade das cosmovisões e culturas indígenas, de modo que a educação possa ocorrer orientando a consciência crítica e ativa, assim como compreendendo múltiplas formas de vida e de saberes, numa espécie de justiça cognitiva. (DA SILVA; MEIRELES, 2019).

Não é possível descolonizar a educação sem descolonizar nossa episteme. O professor de história tem o dever de tratar a “colonialidade de poder”, desvelando pensamentos críticos, uma vez que na prática de ensino não podem ser ignoradas as dinâmicas de poder que estruturam a formação social e persistem como amarras e empecilhos ao reconhecimento e respeito ao outro (DA SILVA; MEIRELES, 2019.p.160 e 161).

3.O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: RESPONSABILIDADES, LIMITES E PROPOSTAS

3.1 Contextualização da lei 11.645/2008

No dia 10 de Março de 2008 foi alterada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pelo presidente em questão Luís Inácio Lula da Silva, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” que até o presente momento não era mencionada. A saber:

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 brasileira⁷.

Pensando a cultura como conteúdo substancial para a educação⁸, podemos inferir que, para que haja a efetivação de uma educação inclusiva é necessária a complementação entre ambas, onde uma não pode se separar da outra já que a educação está iminentemente inserida dentro de um contexto sociocultural, assim como, para que haja a preservação e transmissão das diversas culturas a educação é instrumento de socialização de conhecimentos.

Dessa forma, a obrigatoriedade do ensino seria então responsável por “transversalizar” conteúdos relacionados à temática através de outras disciplinas como História, Artes e Literatura, a fim de reverter de maneira gradativa o desconhecimento sobre as diversas sociedades indígenas brasileiras que vêm lutando pela sua sobrevivência.

⁶ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Social en Buenos Aires. 2005, p.119.

⁷ Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Retirado do site oficial do Governo Federal Brasileiro

⁸ Para (DA SILVA; DA COSTA,2018), as famílias e as escolas têm o papel de reproduzir, criar condições, de possibilidades de transformações e continuidades em espaços onde haja a transmissão e a preservação da experiência humana, ou seja, da cultura.

Nesse sentido, o papel do professor de História é imprescindível, pois é seu dever problematizar um conjunto de ideais pedagógicos eurocêntricos reproduzidos sistematicamente, assim como o de fomentar o desejo pelo conhecimento ancestral (DA SILVA; DA COSTA, 2018).

A lei é resultado das inúmeras lutas dos movimentos sociais e indígenas e também uma ampliação da lei anterior que compreendia apenas a história afro-brasileira e africana, trazendo a inserção da temática indígena, resultado do trabalho realizado por diversas políticas públicas, programas e diretrizes relacionados à política curricular durante o Governo Lula (2003-2010). O debate sobre a temática por sua vez deve ser inserido no contexto da História do Brasil, através do reconhecimento de diversos processos como a colonização e o reconhecimento da diversidade brasileira (GUIMARÃES, 2014).

Para os autores (Silva; e Costa, 2019) a Lei 11.645/2008, embora não seja um instrumento conclusivo da efetivação do ensino da temática indígena no Brasil, é, todavia, um dispositivo que nos faz pensar na ‘‘ Cultura de Paz’’ iniciada pela ONU no pós- guerra, assim como emite a possibilidade de educar os não indígenas a respeitarem e enxergarem os indígenas a partir do conhecer e do conviver. Podendo nesse sentido, sensibilizar toda a comunidade ao redor em relação à valorização das culturas indígenas no Brasil. Os autores realizaram, por sua vez, um trabalho analisando as leis 4.024/61 e 5692/71 e 9394/96, a fim de buscar indicativos sobre a questão da raça e descobriram que a manutenção da distinção entre as raças era uma questão essencial para a manutenção do trabalho, assim como evidenciou as tentativas de embranquecimento da sociedade.

Da necessidade da normatização acerca das discussões de cunho étnico e cultural, surge primeiramente a Lei n.º 10.639/2003, entretanto amparava apenas afrodescendentes, visando a valorização da história afro-brasileira. A alteração da Lei em 2008 trouxe a interpretação da escola como um ambiente de relacionamentos e sistematização do saber, os valores sociais seriam trazidos à tona através da vivência de grupo gerando consequentemente sociabilidade e identidades.

Todavia, a Lei não deve ser compreendida como elemento regulador à conduta, mas sim como elemento de reflexão educacional que possa apontar caminhos para a mudança, estas só serão possíveis mediadas pelo olhar crítico e o posicionamento ético do professor como aquele que estabelece o diálogo e experiência das matrizes culturais brasileiras.

Quanto ao trabalho pedagógico, os conteúdos transversais que trazem a questão étnico-racial devem ser tratados articulados com a ética de crianças e jovens. Especificamente tratando-se da Disciplina História, os chamados eixos temáticos devem destacar organizações e lutas dos grupos sociais e étnicos, ressaltando a relevância do trabalho acerca do reconhecimento dos índios como primeiros habitantes do Brasil, conteúdo previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PÁTARO, CRISTINA; PÁTARO RICARDO, 2014).

Fruto da Constituição de 1988 e dos Movimentos e Lutas dos povos indígenas⁹, a Lei 11.645 se apresenta como um instrumento basilar de desconstrução dos paradigmas eurocêntricos e raciais ainda tão enraizados no Brasil cuja reflexão sugere a problemática da reverberação da única história embora não a seja.

3.2 Ensino de História e prática docente

Para CERRI (2018), os historiadores são artesãos de mapas do tempo, uma vez que somos responsáveis por dar vida a fatos e cronologias de modo que possamos encaminhá-los a uma espécie de didática da história com o objetivo de promover a chamada consciência histórica.

A consciência histórica trata das representações e da identificação do eu em relação aos demais. Podemos falar em representações individuais ou coletivas. Esse é um dos principais objetivos do ensino de história, pois transforma a compreensão das dimensões históricas como elemento de compreensão da própria sociedade. A consciência histórica pode ser conquistada por qualquer pessoa e em todas as sociedades, mas depende da visão de mundo dos indivíduos. Esta ocupa um espaço importante na consciência individual e nas relações humanas e a principal maneira de percebê-la é a partir da consciência coletiva, ou seja, a partir das diferenças entre o eu e o nós. Segundo Cerri (2018):

⁹ MORAES, Figueiredo, CAMPOS, Machado, Sabrina. Renata. **O ensino de História e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade.** Revista Transversos. Rio de Janeiro. n° 13, MAI-AGO, 2018.(pág.18).

¹⁰CERRI, Fernando Luís. Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Editora FGV, 2011.p.41.

Em outras palavras, tudo que permite que digamos nós e eles compõe a identidade coletiva e social e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes. O primeiro de todos esses elementos é o nome da coletividade. Por isso, um dos primeiros atos na conquista de um povo é dar-lhe um nome que não seja aquele pelo qual os indivíduos se conhecem, como por exemplo: "negros" ou "índios". Da mesma forma a autodeterminação passa obrigatoriamente pelo estabelecimento ou restabelecimento de um nome próprio definido de modo autônomo¹⁰. (CERRI, 2011,p.41).

Analisando esse trecho podemos compreender que a identidade coletiva pode passar por diversos processos, desde criação, apropriação, transformação e restabelecimento, assim como, também é formulada pelos diversos contextos nos quais um indivíduo está inserido. Podemos concluir dessa maneira que a consciência histórica pode provocar transformações na visão que temos acerca de nossas identidades coletivas.

Pretende-se, portanto, a partir desta perspectiva, entender a importância do professor de história no estabelecimento do diálogo e no auxílio à criação de identidades, assim como a desmitificação de identidades de cunho pejorativo ou excludente. No que diz respeito à temática indígena é necessário que haja um restabelecimento das identidades originárias de modo que os alunos possam compreender a diferença entre o olhar do colonizador e olhar de indígena.

Toda humanidade possui um passado, seja ele esquecido, renegado ou glorificado. Mas situar-se diante de um passado é um evento inerente a todos, pois trata-se de uma consciência humana HOBBSAWN (2013). Cabe ao Historiador incitar essa consciência a partir da observação das transformações e permanências, quando na maioria das vezes lidamos com um presente que é subordinado ao passado e ao invés de reviver um passado intocável, é possível oferecer caminhos para transformações, como elucidado a seguir:

A crença de que o presente deva reproduzir o passado normalmente implica um ritmo positivamente lento de mudança histórica, pois caso contrário, não seria e nem pareceria realista, exceto à custa de imenso esforço social (...) Não fosse assim, seria impossível ocorrer o significativo grau de mudança histórica cumulativa experimentado por toda sociedade documentada, sem destruir a força desse tipo de tradicionalismo normativo¹¹. HOBBSAWN (2013,p.28).

¹¹ HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 2013, p.28.

Assim, o autor demonstra a importância das transformações que estão presentes inclusive no tratamento aos documentos históricos e da necessidade de não reprodução de um passado intocável e permanente, já que é natural ao longo do tempo que as transformações contemporâneas modifique o nosso olhar para o passado, assim como o presente é uma oportunidade para corrigi-lo ou remediá-lo pelos sujeitos de suas histórias garantindo diferentes suportes de memória e preferindo as narrativas históricas indígenas (MEIRELES; SILVA, 2019). Assim, dar voz àqueles que de fato queremos apresentar é sem dúvidas uma excelente ferramenta para combater os estereótipos raciais.

A aplicabilidade da História por sua vez como disciplina escolar é um fenômeno recente e que vem sendo transformado ao longo do tempo. Iniciou o seu percurso no Brasil do século XIX, com objetivo de criar uma imagem nacional para o país recém-criado, onde a relação com o colonizador resultou na ênfase dos estudos europeus, centralizando a ciência história na Historiografia Europeia¹².

Em contrapartida, nos últimos anos do século XX assistimos uma grande tendência de produção de estudos acerca da memória e mediante a necessidade de resgatar as raízes que precisam ser lembradas surgiu também a preocupação com a cultura e a diversidade. Ao final da década de 1970, estudos sobre disciplinas escolares na Europa passam a buscar na chamada *História Cultural* referências para análise.

A construção da trajetória da disciplina de história tem profundas raízes nas décadas de 1980 e 1990, momento em que propostas curriculares foram elaboradas devido ao processo de redemocratização do Brasil. Na década de 1980, a história passou a apresentar-se com uma maior sistematização dos conteúdos, processo que foi responsável pela sua transformação em disciplina escolar.

Diante deste contexto é preciso destacar também as políticas de promoção de igualdade racial que aconteceram durante esse mesmo período e que foram imprescindíveis para que houvesse propostas de educação para as relações étnico-raciais. A legislação mediante a Constituição de 1988 encaminhou em seus artigos políticas de igualdade racial no Brasil, assunto levado para as salas de aula de todo o país. (NEGREIROS, 2017)

¹² A autora RODRIGUES(2018) aponta que o objetivo de criar uma História da Nação Brasileira encaminhou para uma História das civilizações europeias bastante influenciada pelo positivismo e para a investigação científica objetiva, levando à difusão de um padrão Eurocêntrico e com fortes influências da França.

Além da Constituição de 1988, no início do século XX, com a iniciação da Escola Nova¹³, a prática pedagógica da história passou a ser avaliada, discutida e principalmente criticada. As críticas foram feitas à ênfase que se dava ao passado quando o professor de história deveria contribuir para a formação de um indivíduo ativo, presente e cidadão. De acordo com Negreiros é importante destacar que a educação das relações étnico-raciais é uma política pública que surge num período especialmente profícuo para as políticas de combate ao racismo pelo governo federal, e tais ações se articulam por um conjunto de diretrizes para o enfrentamento ao racismo. NEGREIROS (2017, p.4)

Tomemos as informações descritas acima para refletir sobre como as discussões sobre o ensino de história no Brasil são muito recentes, além de influenciadas na atualidade pelos parâmetros e padrões europeus ou estrangeiros, assim como podemos inferir que a implementação da Lei 11.645/2008 tenha sido um resultado desses esforços intelectuais e políticos para que se tornasse obrigatório o ensino de História Indígena nas escolas. Portanto, trata-se de um marco histórico que trouxe a nós historiadores a oportunidade de refletirmos sobre nós mesmos, sobre nossa formação acadêmica e sobre o que reproduzimos em sala de aula.

O movimento que acompanhou essas transformações no final do século XX, juntamente com críticas anti-coloniais e à hegemonia europeia, foi o Decolonialismo. Um movimento intelectual iniciado nas Ciências Sociais que buscou romper com os saberes monolíticos modernos, criticando assim o paradigma eurocêntrico e buscando dar voz aos marginalizados ou periféricos.

Quando há uma quebra no Lócus de Enunciação, quando não damos vozes aos protagonistas indígenas ocorre a ocultação do lugar geopolítico que ocupa esses sujeitos e que por sua vez geram mitos universais que servem para estereotipar o conhecimento. Assim o projeto decolonial denuncia as relações de opressão e dominação bem como busca vencê-las através do Lócus de Enunciação (MOUJÁN; CARVALHO; JÚNIOR, 2020).

¹³ A escola Nova foi um Movimento Cultural defendido no Brasil cujo principal representante é Anísio Teixeira, baiano, que defendia a ideia de uma escola pública gratuita e sem vínculo com nenhuma religião. Um movimento forte muito forte na Europa e que se tornou importante para a reforma do ensino durante o final do século XX. Fator importante para que entendamos as transformações que ocorram com o ensino de História neste período, pois esse movimento está diretamente ligado ao surgimento desses novos debates sobre o ensino.

MOUJÁN; CARVALHO; JÚNIOR, (2020) elaboraram um trabalho para investigar como a Prática Decolonial se relaciona com as práticas pedagógicas e como poderia ser utilizada para superar a episteme eurocêntrica. Seu estudo traz duas principais premissas para delimitar o alcance de uma possível Pedagogia Decolonial: A “descolonização” (a continuação de um colonialismo/capitalismo e sua reverberação) é um projeto político epistêmico e que continua vigente nos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos marcados pela Colonialidade do poder e do saber.

Essas duas premissas implicam no reconhecimento de que as práticas pedagógicas na contemporaneidade permanecem reféns dos regimes políticos vigentes e de como ainda funciona um reflexo do espelho da Modernidade Capitalista. Assim, decolonizar o pensamento atual em relação aos povos indígenas é uma necessidade política de resistência contra os padrões epistêmicos que moldam a nossa sociedade moderna.

A nova estrutura global, portanto, impôs a divisão racial do trabalho empreendendo uma nova tecnologia de dominação/exploração gerando um conflito entre posições privilegiadas e inferiorizadas determinando o modelo colonial moderno da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Dessa maneira é preciso enfrentar esse problema político e estrutural enraizada em nossa latino-américa de modo que seja incentivada inicialmente uma consciência política nos educandos.

3.3 Cidadania, Escola e Ensino de História

O processo de colonização no Brasil evidenciou a existência de dois grandes complexos inversos de possibilidades do ser humano. De um lado, a civilização da Europa, resultado de uma síntese cultural adquirida quase sempre pela guerra e coerção do outro as civilizações da América, sem integração completa mas, repleta de criatividade e poder (GOMES, p.22).

A partir do viés positivista que contemplava a “incapacidade dos índios” de se autogerirem e a necessidade de tutela por parte do Estado, iniciou-se a jornada de tentar integrá-los à sociedade o mais rápido possível. Essa integração se daria a partir da assimilação cultural, ou seja, deveriam se comportar como brancos, deixando de lado sua identidade e abrir espaço para exploração de suas terras (BANIWA, 2006).

Em 1970 por sua vez, observa-se uma transformação histórica neste paradigma. Proveniente da necessidade de reagir politicamente, com a proliferação de organizações não-governamentais pró-indígenas e do surgimento de instituições com o propósito de trabalhar alternativas ambientais para as questões econômicas, surge o Movimento Indígena. Este se consolida com o auxílio da Constituição de 1988, a primeira que conferia direitos aos povos “autóctones” do Brasil, assim como o direito à Cidadania. (BANIWA, 2006)

A escola, por sua vez, é um locus fundamental para a promoção da cidadania, já que, constitui-se como um local de convivência com o outro e, portanto, deve proporcionar a compreensão das diferenças e particularidades, assim como incentivar a responsabilidade social e coletiva. Durante as últimas décadas estudiosos entraram em consenso à respeito da necessidade da criticidade no ensino de história, a fim de contribuir para a socialização política dos jovens e adolescentes. Nesse sentido, de acordo com (GUIMARÃES, 2018) há três principais consciências que podem ser desenvolvidas através do ensino de história: A consciência histórica, a consciência cidadã e a consciência política. Marcando assim, a intenção de contribuir para a construção cidadã.

A consciência história seria marcada pela plena consciência da historicidade do presente, ou seja, consciência capaz de situar-se individual e coletivamente referente a um passado e um futuro como referência para construção de identidades pessoais e coletivas. Na consciência cidadã há, sobretudo, o direito ao pertencimento a uma comunidade. Já a consciência política estaria relacionada à participação ativa na sociedade. Na perspectiva educacional esse processo segue a ordem: historicizar, cidadanizar e politizar a consciência.

Todavia, a efetivação dessa prática essencial para a construção de cidadãos empáticos, humanizados e conscientes politicamente muitas vezes não ocorre de maneira simples, pois o Brasil possui ainda uma raiz autoritária secular de caráter excludente, elitista e segregador no ensino de História (SILVA; COSTA. 2018).

Conhecendo a herança *elitista* deixada pelos remanescentes da idealização etnocêntrica no país, às missões da ciência histórica e suas limitações, cabem questionar: qual é a História Escolar que precisamos para tratar os conteúdos e debates sobre história indígena em sala de aula, de maneira que sejam pontes para a compreensão e o respeito às particularidades desses grupos? E ainda, contribuir para o entendimento de que o brasileiro não é apenas aquele que se subverteu à cultura europeia cristã?

Devemos responder essas perguntas, sobretudo, partindo da necessidade de criar um elo entre cidadania e história, para a promoção de sujeitos pensantes e ativos socialmente. Nesse sentido é imprescindível a elaboração de conhecimentos históricos que desconstruam as imagens estereotipadas historicamente acerca dos índios (GUIMARÃES, 2018).

Dessa maneira entendemos que para a formação de cidadãos críticos e que respeitem a diversidade indígena é imprescindível incluir o debate intercultural em sala de aula, onde é possível promover o diálogo entre as sociedades indígenas e os alunos da educação básica formal em geral, de maneira didática, como instrumento de integração intelectual, sendo possível também romper com os discursos dominantes. Possibilidade que fica evidenciada no trecho:

O diálogo intercultural, portanto, se configura como um “espaço e um instrumento” da nova cidadania indígena, diferenciada, multicultural, dinâmica, criativa e participativa no sentido de construir os direitos diferenciados indígenas e, como consequência, criar, também, contextos plurais e heterogêneos onde a convivência democrática possibilite o desenvolver das ações da vida sem opressão, sem exclusão¹⁴.DANTAS (2005,p.186).

3.4 Formação Acadêmica do professor de História e análise do PP do Curso Superior de Licenciatura em História da UFPE

A formação acadêmica do professor de história é sem dúvidas a trajetória indispensável para que possa atuar em seu ofício, assim como é também o principal guia em termos formais e didáticos para que seja um bom profissional. Podemos fazer a seguinte reflexão: Como ensinar de modo crítico história indígena, relações raciais e de poder quando não há a devida preparação no curso de Licenciatura em História?

¹⁴DANTAS, de Carvalho, Antônio Fernando, **Os povos indígenas e a cidadania ativa**. Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi, 2005.p,186.

Muitas transformações importantes ocorreram no Ensino de História até os dias atuais, mas apesar da visibilidade das mesmas transformações, ainda há um contexto de “código disciplinar” e referência à matriz do século XIX. Dessa forma, há muitos desafios a serem superados no que tange à formação superior de professores de história. Assim, compreendemos o papel do professor limitado em sua própria prática pedagógica a partir de uma simplificação do conhecimento ao mesmo tempo em que desqualifica o saber histórico, uma vez que se entende que a mera reprodução de conteúdo sistemático torna hábil um professor de história, sabendo que isso não é o suficiente.

Guimarães (2014) pontua que na formação de professores predomina uma formação voltada para disciplinas específicas em detrimento dos saberes voltados à tecnologia de ensino, que hoje estão praticamente ausentes, assim como os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais que também são inexpressivos. Nas palavras da autora, o professor de história:

Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia. GUIMARÃES, (2018, p.147).

Um dos motivos dessa completa vulnerabilidade seria a herança do modelo docente “aplicacionista” originado da racionalidade técnico-científica que teria se difundido nos cursos de Licenciatura em História, um fruto do positivismo do século XIX. Até o final do século XX, apenas conhecer os conteúdos específicos da disciplina era suficiente para ser professor.

Nas últimas décadas apesar de avançarmos muito nos debates historiográficos, ainda existe um desequilíbrio entre saberes específicos e saberes docentes, dividindo opiniões entre os que preferem mais disciplinas docentes a específicas, e os que preferem disciplinas específicas a saberes docentes, prevalecendo o paradigma do domínio dos conteúdos específicos de história como obrigatórios. Quanto às tecnologias do saber docente na área de história contamos ainda com poucas fontes.

O ensino da ciência histórica não tem se modificado ao longo dos últimos dez anos, porque no geral a Didática em História se preocupa com as especificidades de ensinar e aprender, mas desconsidera as questões mais gerais da escola e que ao mesmo tempo são indissociáveis do processo ensino/aprendizagem. (GUILLON, 2011).

Analisando o perfil do Plano Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco podemos perceber a notável manutenção das divisões tradicionais da História Geral e História do Brasil; a perspectiva para a História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e organização feita para a História do Brasil (Colônia, Império e República), CAIMI (2013).

Podemos perceber que se mantem no tronco das disciplinas obrigatórias as disciplinas específicas relacionada com uma quantidade menor de disciplinas da área docente. Não há disciplinas obrigatórias sobre as temáticas indígenas, africanas, afro-brasileiras ou tópicos sobre relações étnico-raciais no Brasil. A história indígena é trabalhada apenas nas disciplinas eletivas: “História indígena no Brasil”, cuja ementa menciona: análise e discussão das possibilidades e limites do estudo da história dos povos indígenas no Brasil, especialmente no Nordeste, a partir do estudo da sua história e das modificações na sua cultura desde o início da Colonização¹⁵.

Deve-se menção a outras duas disciplinas que chamam bastante atenção, a primeira delas: “Limites de dominação-mecanismos da resistência indígena nas Américas”, cuja ementa, descreve:

Compreensão do impacto da conquista e da colonização européia sobre as sociedades nativas da América, numa abordagem que considera as diferentes faces da resistência indígena frente às formas de coerção do colonizador. Tem como principal espaço histórico o período que abrange os séculos XV ao XIX, mas também faz uma reflexão sobre a situação dos povos indígenas remanescentes¹⁶.

A outra disciplina tem o título: “Teoria crítica do Eurocentrismo em História” cuja ementa descreve seu objetivo: debater perspectivas teóricas em voga que apresentem

¹⁵ Ementa da disciplina eletiva: “História indígena no Brasil”, PCC de História- Licenciatura-UFPE.

¹⁶ Limites da dominação mecanismos de resistência indígena nas Américas, PCC de História- Licenciatura-UFPE.

alternativas às estruturas narrativas eurocentradas, que ainda prevalecem da História. Ementa da disciplina eletiva¹⁷.

É preciso conceber aqui o caráter político dos currículos, uma vez que sua produção está intrinsecamente ligada à produção cultural e às relações de poder que se definem inclusive nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, é possível observar posturas, crenças e valores que representam a época em que vivemos, o Estado neoliberal e conservador.

Percebemos que na Universidade Federal de Pernambuco não há a disciplina obrigatória de história indígena., ela é oferecida como eletiva, observando-se uma desvalorização da importância desta temática que pode não ser trabalhada durante o curso. Embora o conteúdo seja obrigatório por lei, a oferta da disciplina no Ensino Superior, ainda não é obrigatória. Embora a formação acadêmica seja um fator determinante, é necessário inferir que o processo ensino/aprendizagem não se encerra na discussão dos documentos curriculares. A formação do professor de história depende também de fatores externos tais quais: bagagem cultural, experiências sociais e práticas, afinidade e interesse por determinados conteúdos ou ênfases.

Dessa forma, podemos destacar o grande avanço representado pela criação de disciplinas eletivas na UFPE que prometem trabalhar a temática e assim preparar o professor para a sala de aula, representando um avanço historiográfico importante. Podemos destacar um dos projetos Inova-saúde indígena da Fiocruz que nos últimos anos se inseriu nas novas discussões sobre o tema. O projeto “Narrativas indígenas do Nordeste” traz o audiovisual indígena como estratégia de visibilidade de seus saberes e lutas, contando com professores e pesquisadores da Fiocruz, da Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Alagoas e da Universidade de Pernambuco¹⁸.

O exemplo analisado acima acompanha a tentativa de docentes da UFPE em inserir a temática demonstrando o surgimento de novas narrativas historiográficas que buscam o protagonismo indígena. Nas universidades é notável o despertar de interesse de muitos

¹⁷ Teoria crítica do Eurocentrismo em História PCC de História- Licenciatura-UFPE.

¹⁸ Acesso no site: <https://narrativasindigenas.ensp.fiocruz.br/sessao-especial-dialogo-coletivos-audiovisuais-indigenas/>.

pesquisadores. O número de trabalhos na área tem crescido e tende a avançar nos próximos anos CAIMI (2013).

3.5 ‘ Lócus de Enunciação ‘ e as Narrativas indígenas na sala de aula

Primitivos ou atrasados? Essa é uma discussão comum nas salas de aula que ainda hoje são permeadas pelo imaginário embricado nos discursos históricos. Discursos estes construídos à luz de uma construção intelectual homogênea que se baseia em preceitos de discriminação racial, na noção de superioridade e de inferioridade e que ao longo do tempo se tornaram cânones.

Dessa forma, é nítida a urgência da desconstrução das verdades estabelecidas em discursos ou práticas discriminatórias presentes no cotidiano da sociedade brasileira e para tal faz-se necessário o trabalho com a multiplicidade de visões de mundo existentes, dando espaço às vozes e saberes orais/escritos indígenas (NOVAK; MENDES.2020. p.59).

Esse movimento de dar lugar e voz aos agentes marginalizados fundamenta-se na noção do Lócus de enunciação “trata-se da consideração das visões e das formas de ser e de estar no mundo expressas em diferentes suportes da memória, e em especial das narrativas históricas não ocidentais, as considerando como conhecimento e teoria” (SILVA; MEIRELES, 2019, p.17).

Essa orientação se apresenta como umas das principais ferramentas para auxiliar o professor de História no diálogo intercultural. Este, por sua vez é direcionado pela Interculturalidade crítica e pelos estudos decoloniais. De acordo com a perspectiva Intercultural as narrativas indígenas aparecem com o objetivo de relacionar fontes narrativas ocidentais ou não indígenas com fontes narrativas indígenas, demonstrando que o rompimento da história única melhora o alcance de uma discussão crítica sobre o tema. (BRINGMANN; GOTtert, 2021).

É evidente que a relação de narrativas discursivas dos povos nativos com a realidade textual eurocentrada exige um exercício de criticidade delegada ao professor de história, de modo que o profissional esteja disposto a debruçar-se sobre fontes das quais talvez ele mesmo

não tenha tido contato ao longo de sua formação acadêmica. Analisando as fontes criará estratégias didáticas para utilizá-las em sala de aula.

Quanto às estratégias discursivas que possam ser utilizadas deveremos levar em consideração a oralidade. Característica cultural necessária para a transmissão dos saberes dos povos originários sendo fundamental para o estabelecimento da relação entre a riqueza cultural presente nos saberes originários e o conhecimento científico. (DUTRA; NASCIMENTO, 2021). Devemos inserir a cultura indígena nos métodos de ensino e aprendizagem aprimorando leituras, escritas, senso crítico e reflexivo dos alunos, fazendo com que eles aprendam um com o outro¹⁹. A oralidade, embora fundamental, não é a única estratégia discursiva, uma vez que têm crescido a construção literária de autores indígenas dos quais podemos citar alguns nomes já conhecidos: Gersem Baniwa Luciano, Daniel Munduruku, Edson Kayapó e Ailton Krenak, ambos indígenas e pesquisadores sobre a área de Ensino de História indígena (BRINGMANN; GOTtert, 2021). Podemos concordar até aqui, que a escola quando incentivadora do hábito da leitura tem privilegiado leituras canonizadas europeias, muitas vezes desconhecendo as narrativas indígenas ou julgando-as com menor valor literário.

Sendo assim, para contribuir com a construção de um mundo com menos discriminação e exclusão, o professor de história pode e deve se ancorar na perspectiva de que a educação é um caminho para estabelecer o diálogo indispensável entre as culturas ocidentais e indígenas.

Bonin (2007) em sua dissertação trouxe relações entre narrativas de povos indígenas e textos escolares convencionais, onde através da articulação entre essas duas nuances distintas é possível perceber como os eventos históricos podem ser experienciados de maneiras diferentes, trazendo fontes de diálogo indígenas que desconstruem a ideia de nacionalidade brasileira homogênea. Esse é o primeiro exemplo de como podemos relacionar de maneira crítica as narrativas históricas dos não-indígenas com os povos originários no Ensino Fundamental II.

¹⁹ DUTRA, Katrine dos Santos; NASCIMENTO, Pio Dilce. **Narrativas orais como ferramenta de resgate da identidade cultural em sala de aula**. Universidade do Estado do Amazonas, 2019.p.4)

Na primeira atividade descrita sobre o tópico da identidade nacional durante o Império, houve a solicitação para que cada pessoa produzisse um desenho ou escrevesse o que a palavra *índio* lembrava para ela, reiteradas subsequentemente de comentários. Essa é uma atividade interessante para iniciarmos o debate sobre a “Descoberta” do Brasil e sobre a construção da nossa identidade. A lógica histórica desse trabalho consiste em coletar os dados prévios dos alunos e questioná-los trazendo a perspectiva dos povos originários do Brasil para a sala de aula, contrastando com os estereótipos recorrentes. Já nos assuntos pertinentes à Construção da Nação Republicana, como foi percebido no capítulo deste trabalho referente à análise do livro didático, a figura do *índio* não aparece enquanto agente sociopolítico. Quando aparece, é comum vê-los retratados como vítima dos eventos referentes à colonização do Brasil.

Para intercalar o lócus de enunciação indígena com o europeu, a autora traz em uma segunda atividade recortes sobre a comemoração dos “500 anos da Descoberta do Brasil”. Nesses recortes podemos perceber duas narrativas textuais, de um lado são descritas as comemorações oficiais organizadas pelo governo federal e do outro, um relato sobre a marcha organizada pelo movimento de resistência indígena.

A autora se utiliza desses recortes numa tentativa de encenar diferentes posições críticas em relação aos eventos históricos da história do Brasil, trazendo a possibilidade textual de entrelaçamento de determinadas descrições, junto à uma visão protagonista do nativo. Nesse sentido, o incentivo à cidadania e o respeito ao próximo seria influenciado pela ampliação das fontes textuais utilizadas em sala, permitindo comparações e conseqüentemente o exercício crítico sobre o tema.

Com o intuito de realizar este trabalho de forma prática, elaboramos um exemplo de atividade que pode ser adaptada ou melhorada por outros professores de história quando tratarem da temática indígena.

Atividade: Entrelaçando Narrativas: “O Brasil foi descoberto”?

Texto 1: Neste dia (21 de Abril), a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a

Terra da Vera Cruz(...)Muitos deles ou quase a maior parte dos que andavam ali traziam aqueles bicos de osso nos beijos. E alguns, que andavam sem eles, tinham os beijos furados e nos buracos uns espelhos de pau, que pareciam espelhos de borracha; outros traziam três daqueles bicos, a saber, um no meio e os dois nos cabos. Aí andavam outros, quartejados de cores, a saber, metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, a modos de azulada; e outros quartejados de escaques. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. (Carta de Pero Vaz de Caminha, Ministério da Cultura, adaptada).

Texto 2: “Peço licença para entrar no território de vocês. (...) Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. (...) Essa palavra não revela a minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa (...). No dia 19 de Abril, a gente comemora um equívoco porque se esconde a diversidade dos povos que existem no Brasil”.

(Fala de Daniel Mundurku, historiador indígena, no evento realizado pela Bienal do Mercosul na Feira de 2017, adaptada.).

Nesse tipo de atividade proposta se faz necessário que o professor promova um debate em sala de aula, para captar as ideias introdutórias dos alunos acerca do tema, seguida da relação presente nos trechos e da discussão sobre a apropriação cultural. Esse tipo de atividade permite a explanação sobre o tema Colonização/ Descobrimento do Brasil se construa com mais riqueza de detalhes e de vozes.

Em seu livro “O ensino de história indígena” Wittmann (2015) trouxe vários exemplos de como abordar a temática indígena em sala de aula com o objetivo de incentivar os professores de história a buscarem atividades mais participativas para os seus alunos.

O objetivo desta primeira atividade é estimular os alunos, a partir da escuta de duas canções brasileiras que versam mais especificamente sobre as questões indígenas, a refletir sobre ideias construídas a respeito dos índios. Propomos a divisão da classe em grupos e que a letra das seguintes músicas seja entregue para a escuta e análise (fruição): “Todo dia era dia de índio” do autor Jorge Benjor e “Um índio” do autor Caetano Veloso.

Após a apresentação das músicas e a fruição dos alunos, proponho aos componentes de cada grupo atividades como as sugeridas a seguir:

A -Pesquisa sobre as palavras de origem indígena que aparecem na letra de “Todo dia era dia de índio” e sobre as personagens citadas por Caetano Veloso em “Um índio”.

B -Comparação (diferenças e semelhanças) entre as ideias contidas nas letras das músicas a respeito dos índios.

C -Tradução dos sentimentos experimentados por eles durante a fruição das músicas por meio de desenhos e/ou histórias em quadrinhos a respeito das questões indígenas no Brasil.

Essas atividades demonstram a importância do protagonismo do professor de história. Embora ele esteja condicionado a discutir a temática indígena muitas vezes de forma superficial, seja por falta de conhecimento, seja por uma formação acadêmica insatisfatória, ou pela limitação do contexto escolar, ele também é responsável por fornecer ferramentas para a construção da consciência histórica. Nesse trabalho foram apontados alguns caminhos, como a crítica ao eurocentrismo, o trabalho com a diversidade cultural brasileira, a utilização das críticas decoloniais e principalmente a alternância entre fontes, dando preferência ao uso de fontes indígenas, sejam elas relatos ou narrativas textuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar aspectos fundamentais para a realização do trabalho do professor de história, como os movimentos intelectuais sobre história indígena, as questões da prática do ensino de história, a formação do professor e o uso de narrativas indígenas em sala foi possível inferir que o papel do profissional é essencial para que haja de fato uma efetivação da Lei 11.645/2008 nos parâmetros que dizem respeito ao ensino de história indígena.

Embora esteja sujeito ao caráter político da educação, de sua própria formação acadêmica que pode não ser suficiente, das imposições do eurocentrismo e das relações de poder que se revelam no tratamento das raças e das diferenças, ele é responsável por inverter esta lógica.

Encerramos este texto com a convicção de que mesmo que o processo histórico de minimização da discriminação racial no Brasil tenha caminhado gradativamente, fica evidente neste trabalho que de fato ele existe e que vem crescendo ao longo dos anos, sendo um trabalho fundamental para que, pelo menos, saíamos do lugar “cômodo” em que a historiografia se manteve, escolhendo a facilidade de representar o índio pouquíssimas vezes e apenas como produto e vítima da colonização no Brasil, seja por falta de instrução seja por opção.

O trabalho não está realizado em apenas avaliar a quantidade de fontes que temos sobre o Ensino de História indígena no Brasil, ele se realiza a partir da reflexão de que todos nós professores somos responsáveis pelas faltas evidenciadas até aqui e por isso temos o dever do comprometimento com a “história justa”, com as vozes indígenas que foram silenciadas durante muito tempo.

Portanto, cabe ao professor de história instruir-se, capacitar-se e estudar sobre história indígena como um dever social, pois será principalmente através de sua criatividade e de suas atividades que se criará uma consciência de uma sociedade mais justa e sem discriminação, sendo essencial a sua posição política diante de todos os desafios que encontrará durante a jornada. E os desafios não serão poucos: regime político, estrutura racista, materiais didáticos incompletos ou até mesmo deturpados, falta de conhecimento sobre o tema ou até mesmo a circulação dos materiais indígenas na nossa sociedade ocidental eurocêntrica.

REFERÊNCIAS

BAVARESCO, Ricardo Paulo; TACCA, Paula Daiane. **Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão.** Unoesc & Ciência-ACHS. V.7.n.1. 2016.

BANIWA, Luciano dos Santos Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção educação para todos. Série vias dos saberes. nº1. Brasília, Novembro de 2006.

BONIN, Tatiana Iara. **E por falar em povos indígenas...quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Janeiro, 220 folhas. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação- Programa de Pós Graduação em educação, 2007, Porto Alegre.

BORGES, Rafael Gonçalves. **A crítica eurocêntrica do ensino de História da América: Abordagens sobre a retórica lascasiana.** Instituto Federal de Goiás Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto. 2019.

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro, Zahar, 2001).

BRINGMANN, Sandor Fernando; GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. **O ensino de história indígena através de narrativas indígenas: reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade.** Sobre Tudo, v. 12, n. 1, p. 55-90, 2021.

CAETANO. Márcio; GAIVIZZO. Bech, Soledad; GOULART. Silva, E. Treyce. **Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior.** Textura.Vol.19 n 41.set/dezembro 2017. Pág.95.

CAIMI, Eloisa Flávia. **A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares.** Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

CASTRO, Viveiros de. **O mármore e a muta.** Sobre a inconstância da alma selvagem. Revista de Antropologia. São Paulo. USP, 1992, V.35. p.21 -74.

COSTA, Ribeiro Maria Anna da; SILVA, José Giovanni da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte. Autêntica editora, 2018.

CERRI, Fernando Luís. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Editora FGV.2011.

DANTAS, de Carvalho, Antônio Fernando, **Os povos indígenas e a cidadania ativa.** Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi, 2005.

DUSSEL, E., 2015. **Filosofía de la cultura y trans-modernidad**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 338 pp.

DUTRA, Katrine dos Santos; NASCIMENTO, Pio Dilce. **Narrativas orais como ferramenta de resgate da identidade cultural em sala de aula**. Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I., SILVA CARVALHO, E.S. y RAMOS JÚNIOR, D.V. **Pedagogias de(s)coloniais. Saberes e fazeres**, Tocantins: Nuvem, 2020.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. Revista de Arqueologia pública. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2014.

GUIMARÃES, SELVA. **Ensino de História e cidadania**. Papirus editora, 2018.

GUILLOM, Tutiaux Nicole. **O paradoxo francês: cultura de história e didática da história incerta**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 15-37, jan./abr., 2011.

GOMES, Pereire Mércio. **Os índios e o Brasil: presente, passado e futuro**. Editora contexto, São Paulo. 2012.

GONZAGA, De Azevedo Álvaro. **Decolonialismo indígena**. Editora Matrioska. Publicado em 12 de Julho de 2021.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

LACERDA, Freire Rosane. **Eurocentrismo, Modernidade e Colonialidade na Construção do Estado e das Relações Étnico-Raciais na América Latina**. Revista SURES: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>, Eurocentrismo, Modernidade e Colonialidade na Construção do Estado e das Relações Étnico-Raciais na América Latina. Ano: 2017, fev, Número: 7, pág. 39-55.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

MORAES. Figueiredo, CAMPOS. Machado, Sabrina. Renata. **O ensino de História e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade**. Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, MAI-AGO, 2018.

MOREIRA, Flávio Antônio; CANDAU, Maria Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

NOVAK, Da Silva Éder; MENDES, Castrillon César Luís. **Ensino de história e cultura indígena na escola e o papel do professor/historiador.** Revista Eletrônica do Mestrado Acadêmico de História da Uece - Vol. VIII, Nº 15 – janeiro-junho de 2020.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes.** Editora UFABC. 2017.

NUNES, Santos Rodolfo. **Descolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do Ensino médio.** Artigo apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História. Brasília, 2017.

PÁTARO, Oliveira de Satiê Cristina; PÁTARO, Fernandes Ricardo. **Estratégia de projetos e contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no ensino de História.** Revista Cocar. Belém/Pará, vol. 8, n.16, p. Revista Cocar. Belém, vol 6, n.12, p. 155-166 55-64 | ago-dez 2012 ago-dez 201.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2005, pág.119).

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA ,Patrícia; ELIZALDE Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP. 2019.

SILVA, José Giovanni da; MEIRELES, Costa Marinelma. **A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** Curitiba. Appris editora. 2019.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos.** Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

WITTMANN , Tombini Luisa, SOUZA DE, Feltrin Fábio. **Protagonismo indígena na história.** Coleção educação para as relações étnico-raciais. Editora e gráfica Copiart, Tubarão, 2016.

CAETANO. Márcio; GAIVIZZO. Bech, Soledad; GOULART.Silva, E. Treyce. **Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior.** Revista Textura. Vol.19 nº 41. set/dezembro 2017.p.95.