

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UESB

**Augusto César de Araújo**

**A temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental  
II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento de Jorn Rusen**

Vitória da Conquista  
2022

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UESB

**Augusto César de Araújo**

**A temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental  
II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento de Jorn Rusen**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Uesb -, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Avanete Pereira Sousa.

Vitória da Conquista  
2022

A658t

Araújo, Augusto César de.

A temática indígena em livros didáticos de história do ensino fundamental II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento Jorn Rusen. / Augusto César de Araújo, 2022.

142f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Avanete Pereira Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 73.- 78

1. Ensino de história. 2. Livro didático. 3. Aprendizagem histórica – História Indígena. I. Sousa, Avanete Pereira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 900

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista -BA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Augusto César de Araújo**

**A temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento de Jorn Rusen**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional - ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 05 de julho de 2022.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Avanete Pereira Sousa Ass. \_\_\_\_\_  
Instituição: ProfHistória- UESB

Profa. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior Ass. \_\_\_\_\_  
Instituição: ProfHistória- UNIFAP

Profa. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida Ass. \_\_\_\_\_  
Instituição: : ProfHistória- UESB

## DEDICATÓRIA

A Deus, que me sustenta diariamente nas minhas escolhas, dando força para enfrentar os desafios.

À minha avó, Maria Anita de Araújo, e à minha mãe Maria Lúcia de Araújo (*in memoriam*).

Aos meus alunos da escola pública de ontem, de hoje e de amanhã.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos (as) que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse estudo, especialmente àqueles e àquelas que reconhecem que a educação não pode tudo, mas acreditam que na política do dissenso é possível pensar numa escola que articule igualdade e diferença, questione estereótipos e promova relações antirracistas/antissexistas no seu cotidiano.

Meus sinceros agradecimentos: à minha madrinha Aurelina de Jesus pelo acolhimento, à professora Dr<sup>a</sup> Avanete Pereira Sousa pela orientação, à Joilda Ribeiro, Gilneide Estrela, Carla Maiza, Lúcia Figueiredo e Adson Bastos pela amizade e incentivo, diante dos desafios.

Enfim, gratidão!

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eus?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar com se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

(...) Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

(FREIRE, Paulo. 2005, p. 92- 93).

## RESUMO

A presente pesquisa discute a temática indígena nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II à luz do pensamento de Jorn Rusen. A investigação deteve-se na seguinte questão: quais são os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena numa coleção didática de História dos anos finais do Ensino Fundamental e as diretrizes de Jorn Rusen? Tem como objetivo geral identificar e analisar os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena numa coleção didática de História do Ensino Fundamental II e as diretrizes rusenianas. Como objetivos específicos busca: 1 – Contextualizar o processo de conquista da Lei nº 11.645/2008 e seus efeitos na produção de livros didáticos de História; 2 – Destacar as páginas destinadas ao ensino da temática indígena nos manuais de História, tendo como parâmetro as diretrizes de Jorn Rusen; 3 – Elaborar e apresentar um encarte com proposição de atividades para as aulas de História Indígena nas séries finais do Ensino Fundamental. Para compor o material de estudo foram selecionados os capítulos que tratam da História Indígena no Brasil na Coleção Vontade de Saber História - PNLD/2020. O aporte teórico é constituído pelas teorizações ruseniana da aprendizagem histórica e do livro didático ideal. Os dados foram analisados a partir dos indicadores de utilidade para percepção, interpretação e orientação histórica. Como proposição, apresento um encarte com sugestão de aulas-oficinas, com a perspectiva de contribuir para a prática docente na Educação Básica, assim como para a efetivação da Lei nº11.645/2008.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Livro didático. História Indígena. Aprendizagem histórica.

## ABSTRACT

The present research discusses the indigenous theme in the History of Elementary School II textbooks in the light of Jorn Rusen's thinking. The investigation focused on the following question: what are the points of divergence and convergence between the approach of the indigenous theme in a didactic collection of History of the final years of Elementary School and the guidelines of Jorn Rusen? Its general objective is to identify and analyze the points of divergence and convergence between the approach to the indigenous theme in a didactic collection of History of Elementary School II and the Rusenian guidelines. As specific objectives it seeks to: 1 – Contextualize the process of conquest of Law nº 11.645/2008 and its effects on the production of History textbooks; 2 – Highlight the pages destined to the teaching of indigenous themes in the History manuals, having as a parameter the guidelines of Jorn Rusen; 3 – Prepare and present a booklet with a proposal of activities for Indigenous History classes in the final grades of Elementary School. To compose the study material, the chapters dealing with Indigenous History in Brazil were selected in the Vontade de Saber História Collection - PNLD/2020. The theoretical contribution is constituted by Rusen's theories of historical learning and the ideal textbook. Data were analyzed based on usefulness indicators for perception, interpretation and historical orientation. As a proposition, I present an insert with a suggestion of classes-workshops, with the perspective of contributing to the teaching practice in Basic Education, as well as to the implementation of Law nº 11.645/2008.

**Keywords:** Teaching History. Textbook. Indigenous History. Historical learning.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |  |
|---------|--|
| ABS     | - Associação Brasileira de Antropologia                          |
| BNCC    | - Base Nacional Comum Curricular                                 |
| CECMJ   | - Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus                       |
| CEDI    | - Centro Ecumênico de Documento e Informação                     |
| CIMI    | - Conselho Indigenista Missionário                               |
| LDBEN   | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                 |
| MIB     | - Movimento Indígena Brasileiro                                  |
| OAB     | - Ordem dos Advogados do Brasil                                  |
| OCDE    | - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico        |
| PCN's   | - Parâmetros Curriculares Nacionais                              |
| PL      | - Projeto de Lei   |
| PNLD    | - Programa Nacional do Livro e do Material Didático              |
| SEB     | - Secretaria de Educação Básica                                  |
| SECAD   | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| UEFS    | - Universidade Estadual de Feira de Santana                      |
| UEL     | - Universidade Estadual de Londrina                              |
| UEPG    | - Universidade Estadual de Ponta Grossa                          |
| UFMG    | - Universidade Federal de Minas Gerais                           |
| UFPEl   | - Universidade Federal de Pelotas                                |
| UFPR    | - Universidade Federal do Paraná                                 |
| UFRJ    | - Universidade Federal do Rio de Janeiro                         |
| UFTO    | - Universidade Federal do Tocantins                              |
| UNI     | - União das Nações Indígena                                      |
| UNICAMP | - Universidade de Campinas                                       |
| USP     | - Universidade de São Paulo                                      |

**LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Artigos e Dissertações sobre a temática indígena no livro didático..... | 28 |
| Quadro 2 - Tipologia da Narrativa Histórica.....                                   | 42 |
| Quadro 3 - Modelo de aula –oficina.....  | 69 |

**LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Aquisição e distribuição de Livro do Aluno – PNLD 2020 .....     | 65 |
| Tabela 2 - Aquisição e distribuição de Manual do Professor – PNLD 2020..... | 66 |

**LISTA DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Matiz Disciplinar da Ciência da História.....  | 39 |
| Figura 2 - Matriz da Didática da História.....  | 41 |
| Figura 3 - Capa dos volumes da coleção .....  | 45 |
| Figura 4 - Texto e imagens do livro do 6º ano .....   | 48 |
| Figura 5 - Texto e imagens do livro do 6º ano .....   | 49 |
| Figura 6 - Texto principal e complementar .....   | 50 |
| Figura 7 - Proposta de atividade .....  | 51 |
| Figura 8 - Povos nativos no livro do 7º ano .....   | 52 |
| Figura 9 - Colonização na América Portuguesa no livro do 7º ano.....                                      | 53 |
| Figura 10 - Indígenas representados no livro do 7º ano .....  | 54 |
| Figura 11 - Escambo entre indígenas e portugueses no livro do 7º ano .....                                | 55 |
| Figura 12 - Jesuítas e indígenas representados no livro do 7º ano .....                                   | 56 |
| Figura 13 - Atividade proposta no livro do 7º ano .....   | 57 |
| Figura 14 - Identificação de atividade com viés interpretativo no livro do 7º ano.....                    | 58 |
| Figura 15 - Debate e comparação no livro do 7º ano .....  | 59 |
| Figura 16 - Texto de apoio para o debate e comparação entre indígenas e jesuítas no livro do 7º ano ..... | 59 |
| Figura 17 - A temática indígena apresentada no livro do 9º ano.....                                       | 60 |
| Figura 18 - A questão indígena apresentada no livro do 9º ano .....                                       | 61 |
| Figura 19 - Abordagem dos povos originários no livro do 8º ano .....                                      | 64 |

## SUMÁRIO

|          |   |    |
|----------|---|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>2</b> | <b>UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE CURRÍCULO E A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA</b> .....              | 18 |
| 2.1      | TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL: A LEI Nº 11.645/2008 ENQUANTO CONQUISTA .....                         | 18 |
| 2.2      | ENTRE DITOS E NÃO DITOS: A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....                                  | 26 |
| <b>3</b> | <b>CONTRIBUIÇÕES DE JORN RUSEN PARA A REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA</b> .....                       | 38 |
| 3.1      | O LIVRO DIDÁTICO IDEAL NA TEIA DA TEORIZAÇÃO RUSENIANA.....   | 38 |
| <b>4</b> | <b>A TEMÁTICA INDÍGENA NA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA: ANÁLISE À LUZ DAS DIRETRIZES DE JORN RUSEN</b> ..... | 45 |
| 4.1      | UTILIDADE PARA A PERCEPÇÃO HISTÓRICA .....  | 47 |
| 4.2      | UTILIDADE PARA A INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA .....  | 62 |
| 4.3      | UTILIDADE PARA A ORIENTAÇÃO HISTÓRICA .....   | 63 |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 71 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 73 |
|          | <b>APÊNDICE A – PROPOSTA DE AULAS-OFICINAS</b> .....  | 79 |

## 1 INTRODUÇÃO

As questões discutidas na presente dissertação vinculam-se às experiências<sup>1</sup> que venho desenvolvendo enquanto docente na Educação Básica. Nesse sentido, destaco que ao longo de mais de dezoito anos atuando como professor da disciplina de História, experienciei o cotidiano escolar em diferentes contextos socioculturais nas cidades baianas de Feira de Santana, Tucano e Ribeira do Pombal. Os desafios enfrentados no “chão da escola” e o ingresso, nos anos de 2006 e 2009, na Especialização em Política do Planejamento Pedagógico e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, respectivamente, oferecidas pela Universidade do Estado da Bahia, foram de fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional.

Na pós-graduação *Lato Sensu* pensei, de forma sistematizada, sobre avaliação da aprendizagem e sobre as propostas de formação docente e ensino de História nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil. A partir de ambos estudos monográficos, ampliei o meu olhar sobre as questões que me afetavam enquanto docente e pude participar qualitativamente dos debates sobre as finalidades da educação e o ensino de História através do diálogo com colegas e ativistas do movimento negro, do campo, indígena, LGBTI+<sup>2</sup> e feminista, no espaço inter e extraescolar.

Expor a minha trilha é ressaltar que, assim como em outros momentos da minha vida profissional, o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História não ocorreu de forma aleatória, mas motivado por questionamentos e pelo desejo de qualificar a minha prática no ensino público. Nesse sentido, a escolha pela temática da pesquisa e pelo curso *Stricto Sensu*

---

<sup>1</sup> A busca pelo mestrado profissional se deu por compreender o ProfHistória nos termos colocados por Marieta de Moraes Ferreira (2014, p. 6): a ideia desse mestrado profissional não é trazer um conteúdo curricular da disciplina. Hoje, um professor da rede pública pode se inscrever em um mestrado acadêmico. Nesse mestrado, ele pode escolher trabalhar com a política oligárquica na Primeira República, com a questão da crise do trabalho escravo no século XIX, com a Inquisição ou, ainda, por exemplo, com Ditadura Militar. Ele vai fazer uma ótima dissertação, um trabalho de pesquisa muito bem feito. No entanto, na maioria das vezes, esse trabalho não gera um impacto na prática docente na sala de aula. O mestrado profissional, como nós desenhamos, foi pensado exatamente para que esse professor possa trazer as suas demandas da sala de aula, a sua prática como professor. O que ele vai aprender, discutir, ter como diálogo, deve ter impacto na maneira como ele vai dar aula para os seus alunos, concretamente.

<sup>2</sup> A sigla tem duas partes. A primeira, LGB se refere à orientação sexual do indivíduo, que pode ser: Lésbica, Gay e Bissexuais. A segunda parte, TQI+, diz respeito ao gênero; Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais. O + engloba todas as outras letras da sigla LGBTT2QQIAAP, como o “A” de assexualidade e o “P” de pansexualidade.

em Ensino de História estão intimamente conectados com a cena descrita abaixo, retirada do meu diário reflexivo<sup>3</sup>:

Ao entrar na sala do 7º ano, escrevi na lousa o assunto da aula e solicitei que os estudantes abrissem o livro ‘História, Sociedade e Cidadania’, de Alfredo Boulos, no capítulo 12: ‘Os tupi e os portugueses: encontros e desencontros’. Um dos alunos, ao perceber o tema da aula e as imagens dos povos indígenas no livro didático, exclamou: minha bisavó era índia, professor! Após alguns segundos de silêncio, a fala do colega foi contestada: “sua bisavó viveu há mais de 500 anos? Com a vinda dos portugueses os índios não sumiram?”. Já a “turma do fundo” elogiou a colonização: “ainda bem que os portugueses vieram para o Brasil, senão a gente seria selvagem e andaria pelado!”. No meio da sala um colega discordou da ideia do desaparecimento: “pior que ainda existem indígenas, mas na floresta ou brigando por terra, eu vi no jornal. Mas não são de verdade!”. Diante dos enunciados, solicitei a arrumação da sala em círculo e tentei melhor identificar as ideias dos estudantes sobre o passado e o presente dos povos originários no Brasil na perspectiva de reconstruir o planejamento. (2018)<sup>4</sup>.

A situação relatada acima aconteceu em 2018, no Colégio Estadual Carolina Maria de Jesus (CECMJ), localizado na periferia de Feira de Santana-Bahia. Percebi que os discursos dos estudantes convergem com as reflexões de José Ribamar Freire (2016) sobre os equívocos relacionados aos “índios” presentes na sociedade brasileira. Ou seja, assim como em outros espaços, na escola os estudantes reproduzem ideias equivocadas sobre os povos originários, sustentadas em estereótipos que representam os indígenas de forma genérica, como culturas atrasadas e pertencentes ao passado ou inexistentes.

Nesse momento do meu itinerário profissional, direcionei o meu olhar para o ensino da história indígena, reconhecendo a importância de problematizar os materiais didáticos, assim como os desafios e as possibilidades abertas pela Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008).

Desse modo, ingressei no ProfHistória movido pela seguinte indagação: que tipo de aula de História Indígena pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

<sup>3</sup> De acordo com Junior *et al.* (2017), o diário de aula é um documento pessoal que permite ao docente um momento de reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional e, por meio dele, o docente pode expor, explicar, interpretar as ações diárias que ocorrem na sala de aula ou fora dela, além de se caracterizar como uma forma diagnóstica e contínua de avaliação e acompanhamento de um trabalho desenvolvido.

<sup>4</sup> A reflexão sobre a experiência resultou na elaboração do trabalho intitulado “Entrelaçando saberes, reconstruindo práticas: o ensino de História Indígena na Educação Básica”, apresentado no Simpósio Temático “Fontes, Linguagens, Materiais Didáticos: experiências e reflexões sobre a prática docente em História”, no X Encontro Estadual de História da ANPUH, Bahia, realizado nos dias 20 a 23 de outubro de 2020, na modalidade *online*.

Tal questão esteve ancorada na possibilidade de criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais em contextos concretos e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012, p. 37).

Vale mencionar que apesar de pensar o mestrado como um importante espaço para articular saberes teóricos e saberes da prática, portanto, propício para o desenvolvimento de estudos em sala de aula, tive que redefinir a minha questão de pesquisa em decorrência dos impactos provocados pela pandemia do Coronavírus na rotina da população mundial e no funcionamento das instituições. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde reconheceu que o surto da doença causado pelo novo Coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública e exigiu ações em nível internacional para conter o contágio e enfrentar a pandemia. Nesse cenário, o Ministério da Educação e os estados da federação brasileira passaram a adotar uma série de medidas para prevenir o contágio da COVID-19 nas escolas. Na Bahia, por meio do Decreto nº 19.586, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 27/03/2020, o governo determinou a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino públicas e particulares.

Com as escolas fechadas, a atmosfera de incerteza quanto à duração da crise sanitária e o mestrado em funcionamento por meio de tecnologias digitais<sup>5</sup>, assumi o desafio de me reinventar enquanto professor-pesquisador, encontrando saídas diante do seguinte dilema: como manter o meu compromisso ético político e elaborar um trabalho que contemple a temática indígena e as inquietações que me conduziram ao ProfHistória, sem contar com a sala de aula enquanto *locus* de investigação? Nesse sentido, movimentei-me na direção de uma das ferramentas mais importante no ensino de história: o livro didático (RUSEN, 2010C, p. 109).

Durante todos esses anos de exercício profissional, me inquietava a maneira como os manuais de História eram avaliados no interior das escolas, em especial nas reuniões pedagógicas. Geralmente as discussões giravam em torno da linguagem, da quantidade de exercícios e de ilustrações. Além da falta de diretrizes para o estudo do livro, os povos originários eram pouco mencionados, seja nesse momento específico ou ao longo do ano letivo nos encontros de planejamento.

---

<sup>5</sup> O mestrado foi iniciado em 04/03/2020, tendo as atividades sido suspensas na terceira semana de março em decorrência das medidas de segurança adotadas no contexto da pandemia. Retornamos no dia 20/06/2020, de forma remota, com atividades síncronas e assíncronas. Desse modo, finalizamos as disciplinas obrigatórias, as optativas e o Seminário de Pesquisa (programados para o primeiro e o segundo semestre do curso) em dezembro de 2020, com possibilidade de entrega das atividades avaliativas em janeiro de 2021.

Com isso me aproximei das reflexões de Jorn Rusen, principalmente aquelas mais articuladas com o ensino de História. Ler o seu artigo sobre o livro didático ideal possibilitou indagar a temática indígena nos manuais, com lentes pertinentes para entender a forma e os conteúdos inerentes aos povos originários a partir das especificidades da aprendizagem histórica. Destaco que para Rusen (2010C), um bom livro didático é de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência histórica.

Por conseguinte, Rusen (2010C) estabeleceu critérios considerados essenciais para que o livro didático favoreça a competência narrativa a partir dos três elementos constituintes da narração histórica: percepção, interpretação e orientação. É no interior desse debate que ele aponta as condições do bom manual para a aprendizagem dos estudantes a partir dos seguintes indicadores: a forma como se apresentam os materiais; a pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos; a pluriperspectividade da apresentação histórica; normas científicas; capacidades metodológicas; caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador; força de convicção da exposição; perspectiva global; formação de juízo histórico e referências ao presente.

Em vista disso, interessa-me saber: quais são os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena numa coleção de livro didático de História do Ensino Fundamental II e as diretrizes de Jorn Rusen?

Parto da hipótese de que na coleção selecionada como fonte de estudo, as páginas destinadas para as aulas de história indígena no Brasil atendem parcialmente às orientações de Rusen.

Sem me prender a uma perspectiva ingênua reconheço que não há livro didático ideal ou uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do professor (BITTENCOURT, 2004, p. 300). Porém, destaco a relevância dessa pesquisa não só por ampliar as possibilidades de discutir e implementar a Lei nº 11.645/2008 a partir das singularidades da aprendizagem histórica, como também por contribuir significativamente para a formação inicial e continuada de professores em diferentes lugares no Brasil. Portanto, o presente estudo justifica-se pela sua relevância social e pela contribuição para a reflexão e prática docente nas escolas.

Nesse contexto, apresento como objetivo geral identificar e analisar os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena numa coleção didática de História do Ensino Fundamental II e as diretrizes de Jorn Rusen. Como objetivos específicos busco: 1 – Contextualizar o processo de conquista da Lei nº 11.645/2008 e seus efeitos na produção de livros didáticos de História no Brasil; 2 – Destacar as páginas

destinadas ao ensino da temática indígena em uma coleção de livro didático de História, tendo como parâmetro as diretrizes de Jorn Rusen e; 3 – Elaborar e apresentar um encarte com proposição de atividades para as aulas de História Indígena nas séries finais do Ensino Fundamental.

Ressalto que inicialmente realizei uma pesquisa bibliográfica com o intuito de identificar lacunas, assim como as contribuições para o campo de estudo. Para analisar os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena nos manuais e as diretrizes do livro didático ideal de Jorn Rusen, selecionei a coleção Vontade de Saber História, destinada para as séries finais do Ensino Fundamental.

A coleção foi selecionada a partir dos seguintes critérios: ter sido disponibilizada na escola que leciono e aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no ano de 2020, sendo que a análise obedeceu à ordem das séries. Logo, os pontos de convergências e divergências foram identificados e discutidos a partir dos indicadores de utilidade para: percepção histórica; interpretação histórica e orientação histórica. A trilha metodológica contribuiu significativamente para a elaboração de um encarte, com proposição de ensino da temática indígena a partir de aulas-oficinas.

A dissertação contempla três capítulos. Inicialmente discuto o processo de conquista da Lei nº 11.645/08, destacando o protagonismo do Movimento Indígena no Brasil e as disputas curriculares. A partir dessa contextualização, apresento o mapeamento das produções acadêmicas sobre os povos originários nos livros didáticos de História, ressaltando a importância dos estudos divulgados na última década e as lacunas quanto às discussões mais recentes sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e seus impactos na veiculação dos povos indígenas nos manuais.

No segundo capítulo teço algumas reflexões sobre o livro didático no contexto da teorização de Jorn Rusen e da sua concepção de Didática da História, abrindo caminhos para a análise dos volumes da Coleção Vontade de Saber História apresentada no terceiro capítulo.

## 2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE CURRÍCULO E A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Em 10 de março de 2008, no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada e sancionada a Lei nº 11.645/2008. É comum a referida norma ser citada por pesquisadores vinculados a diferentes disciplinas e autores de livros didáticos sem mencionar os embates em torno do currículo escolar no Brasil. Ressalva de fundamental importância, ao considerarmos que falar sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no ensino básico é adentrar no campo das políticas curriculares ou, como bem define Gimeno Sacristan (2000, p. 109), dos processos de ordenamento, seleção e mudança curricular dentro do sistema educativo que revelam o quanto o currículo não é neutro, fixo e estável, mas um artefato social, cultural, multifacetado, disputado e sujeito a transformações (SILVA, 2005, p. 8). De acordo com Ivor Goodson (2001, p. 17):

[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização.

A partir da noção de currículo de Goodson (2001), é possível pensar as mudanças curriculares no bojo das dinâmicas sociais, econômicas e políticas, descortinando as disputas e os tensionamentos que envolvem o construto curricular. Nesse sentido, no presente capítulo, discuto o processo de conquista da Lei nº 11.645/2008 e teço algumas reflexões sobre a temática indígena no livro didático de História a partir do mapeamento das produções acadêmicas da última década.

### 2.1 TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL: A LEI Nº 11.645/2008 ENQUANTO CONQUISTA

De acordo com Poliene Bicalho (2010), o processo de conscientização coletiva, étnica e política dos povos indígenas no Brasil se deu a partir da década de 1970. Foi nos anos do “milagre econômico” que emergiram as primeiras Assembleias Indígenas, contrapondo a

política indigenista<sup>6</sup> do governo autoritário da época. Com isso, no contexto de transição da ditadura militar para o regime democrático, intensificaram-se as reuniões e as articulações do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) com o apoio de organizações civis, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI); a Associação Brasileira de Antropologia (ABS); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); o Centro Ecumênico de Documento e Informação (CEDI), entre outras.

Destaco que o auxílio ofertado por essas instituições aos povos indígenas

[...] foi imensurável para o processo de organização do movimento. À medida que esse mesmo Movimento se expande e ganha força através de suas lideranças indígenas, visualiza-se a predominância dos próprios índios no processo de luta pelos seus direitos. Desde a década de 1970, com as Assembleias, à década de 1980 – principalmente durante a Constituinte de 1987 – as novas lideranças passaram a exercer posições mais autônomas e independentes das chamadas entidades de apoio (BICALHO, 2010, p. 153-154).

Para Bicalho (2010), o primeiro exemplo de organização efetivamente indígena foi a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1980 em Campo Grande - MS, com a perspectiva de ampliar a união dos povos como estratégia para suas lutas e para a interlocução com o Estado em diferentes instâncias (Ministério da Saúde, Educação, Justiça, etc.). Vale ressaltar que as ações da UNI foram de grande relevância no processo da Constituinte de 1987, principalmente por apresentar propostas em prol da reparação de direitos historicamente negados e por exercer forte pressão para a incorporação das demandas dos povos indígenas na nova Carta Constitucional. Nesse sentido, é importante elucidar que no bojo da discussão da constituição havia um total de 350 representantes indígenas em Brasília para exigir dos constituintes que os seus direitos fossem respeitados, o que evidenciou

[...] a capacidade de organização e conscientização interiorizada nessa atitude adotada pelos indígenas, que sinalizou a existência de um movimento indígena atuante junto às bases, lá nas aldeias; pois as lideranças que moravam nos grandes centros não foram as únicas a adentrarem o Congresso Nacional para tomar posição frente aquele importante momento da história desse país. (BICALHO, 2010, p. 227).

Os efeitos da pressão exercida por indígenas e organizações pró-indígenas são perceptíveis nas conquistas obtidas na Carta Magna de 1988, ou seja, aos povos originários foram assegurados direitos como a garantia da educação diferenciada no Artigo 210; o direito

---

<sup>6</sup> Para Roberto Cardoso de Oliveira (2000 p. 214), política indigenista são políticas públicas, conduzidas pelos Estados Nacionais. Já as políticas propostas pelos próprios índios e por suas lideranças são políticas indígenas.

de manter suas práticas culturais no Art. 215; o direito das comunidades e organizações agirem na defesa de seus interesses no Art. 232; e no Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarca-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, *online*).

Por conseguinte, Sidiclei Deparis (2007, p. 114) pontua que o período pós-promulgação da “Constituição Cidadã” foi marcado pela desintegração da UNI, considerando que:

[...] as iniciativas de mobilizações amplas deram lugar a projetos mais específicos, uma vez que os embates mais abrangentes foram de certa forma encerrados naquele momento. A conquista dos direitos de forma genérica, conforme prevê a Constituição, passou a exigir de cada comunidade uma organização voltada para solucionar questões pertinentes às mesmas, em certos casos, atuando no sentido de assegurar esses avanços.

A observação de Deparis (2007) é de fundamental importância para pensarmos o Movimento Indígena no Brasil em meio à diversidade e especificidades dos povos. Para tanto, Bicalho (2010) afirma que na década de 1990, mais importante que unificar o movimento a partir de uma organização, há o interesse em unir os diversos povos através de bandeiras de luta, representada por várias organizações indígenas que tem objetivos comuns aos diferentes grupos, como a luta pela terra, pela educação e pela saúde. Objetivos que formam uma bandeira comum, possibilitando que os povos indígenas se unam, mesmo com culturas e visões de mundo diferenciadas.

No entanto, não podemos esquecer que ao adentrar os anos 2000 (governo de Fernando Henrique Cardoso), intensificaram-se as mobilizações em decorrência da comemoração oficial dos 500 anos da chegada dos portugueses no Brasil. Momento que, em oposição à tentativa governamental de negar a diversidade e enaltecer a identidade nacional por meio de uma memória coletiva oficializada, foi organizado o movimento nacional denominado “Brasil 500 anos de resistência indígena, negra e popular”.

Com relação à mobilização dos povos originários, é importante destacar:

[...] que enquanto uma grande festa de Estado era preparada para acontecer em Porto Seguro, com a participação de autoridades estrangeiras e nacionais, como os presidentes do Brasil e Portugal - e com direito a “réplica da nau capitânia de Cabral” que “custou 3,8 milhões e não saiu do lugar”- os índios brasileiros organizaram uma “Marcha Indígena 2000” (BICALHO, 2010, p. 299).

A Marcha Indígena 2000 foi composta por diferentes etnias e percorreu várias cidades brasileiras com o objetivo de chegar a Porto Seguro e protestar contra os festejos oficiais. Por outro lado, na tentativa de impedir que a comemoração fosse interrompida pelos manifestantes, foi montado um grande aparato de segurança, gerando violência por parte da Polícia Militar da Bahia. As imagens do indígena Gildo Terena ajoelhado diante de policiais fortemente armados circularam em rede nacional e internacional, contribuindo para visibilizar o episódio como um ato de autoritarismo, que não combina com um país que começou o seu processo de redemocratização em meados de 1980 e se vangloriava de ter uma das Constituições mais democráticas do mundo (BICALHO, 2010, p. 301).

O episódio de violência implicou na reestruturação do movimento e nas formas de luta, principalmente no decorrer dos governos Lula (2003 - 2010) e Dilma (2011 - 2016). Em 2004 houve a primeira das várias edições do Acampamento Terra Livre ou Abril Indígena, com a presença de diversas etnias indígenas em Brasília reivindicando o direito a seus territórios, à educação de qualidade e diferenciada, entre outros.

A trajetória do Movimento Indígena no Brasil, tecida até aqui, permite identificar os processos de reinvenção, reoxigenação e o protagonismo dos povos originários, reiterando a reflexão de Daniel Munduruku (2012, p. 223), quando aponta que:

[...] muito do que acontece hoje dentro da sociedade brasileira - em termos educacionais, políticos e sociais - é, em parte, fruto da ação da sociedade civil organizada. A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando. Talvez a maior contribuição que o movimento indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar - e, portanto, denunciar - a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferente da concepção de unidade nacional.

Assim como Munduruku (2012), Giovana Fanelli (2018) ressalta os efeitos das conquistas do ativismo indígena para os não indígenas, sobretudo no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, é necessário destacar que desde as primeiras Assembleias na década de 1970, a luta por uma educação intercultural<sup>7</sup> já existia, ganhando força nas décadas

---

<sup>7</sup> No bojo do movimento indígena na década de 70, a educação intercultural emerge em oposição aos modelos educativos assimilacionistas, que negavam a diversidade étnica. Vera Maria Candau (2016, p. 56), destaca a necessidade das escolas não indígenas, promoverem educação intercultural crítica, que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social mediante relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo

de 80 e 90 com as organizações de professores indígenas. De acordo com Fanelli (2018), o movimento de educadores indígenas, ao mesmo tempo em que reivindicava um currículo diferenciado e não homogeneizante, questionava a maneira como os conteúdos relacionados aos povos originários eram ensinados aos não indígenas.

Tal assertiva pode ser constatada ao analisarmos o documento encaminhado ao Senado Federal após o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, realizado entre os dias 4 e 8 de novembro de 1990, com a participação de educadores das etnias Nambikwara, Cinta Larga, Tupari, Suruí, Karitiana, Gavião, Arara, Jaboti, Tenharin, Terena, Aikanã, Parintintin, Uru-eu-wau-wau. Entre as inúmeras reivindicações, destacam-se: “queremos que nossas escolas sejam mesmo bilíngues e interculturais (...); queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (FANELLI, 2018, p. 48).

Por conseguinte, no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido em Manaus em 1991 com a presença de estudantes, lideranças e docentes das etnias Mura, Mayoruna, Kokama, Makuxi, Wapixana, Miranha, Ticuna, Taurepang, Pira-Tapuia, Yanomami, Sateré-Maué, Baniwa e Wairimiri-Atroari, foi elaborada a Declaração de Princípios mediante colaboração do CIMI e de pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP), com a seguinte ênfase: “nas escolas dos não índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (FANELLI, 2018, p. 46).

Desse modo, fica evidente que

[...] ao discutir a educação escolar que queriam, com ensino bilíngue e ou multilíngue e intercultural, em que os conhecimentos da sociedade envolvente não se sobrepusessem aos conhecimentos de suas próprias sociedades, os debates dessas reuniões também disparam reflexões sobre a forma como a sociedade nacional se relacionava com os povos originários. Se preconceitos, equívocos e visões exóticas foram disseminados pela escola, essa mesma instituição poderia fazer trabalho inverso, a partir do momento que reconhecesse a rica diversidade étnica presente no Brasil, sua história e a contemporaneidade dos povos originários (FANELLI, 2018, p.5).

Nessa perspectiva, ancorados nos direitos constitucionais, foi possível incorporar algumas das demandas dos indígenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nos Parâmetros Curriculares de História e de Pluralidade Cultural. A LDB/96 reiterou

---

permanente, sempre inacabado, marcado por deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

o Artigo 242 da “Constituição Cidadã”, quando afirma no quarto parágrafo do Artigo 26 que 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 indígenas, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Com a elaboração dos PCN’s, a diversidade étnica-cultural obteve maior notoriedade. Na proposta de História do I Ciclo do Ensino Fundamental, publicado em 1997, há um tópico voltado especificamente para ensino da temática indígena local, com a seguinte indicação:

[...] identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico; o território que habita e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas, as brincadeiras e as rotinas das mulheres, dos homens, das crianças e dos velhos, a medição do tempo, o contar histórias, as crenças, lendas e mitos de origem, as manifestações artísticas, como música, desenho, artesanato, danças; identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena; existem vários aspectos da coletividade dos alunos que são diferentes do modo de vida da comunidade indígena estudada. É fundamental destacar a importância de o professor não realizar comparações que depreciem qualquer cultura, orientando seus alunos também nesse sentido. (BRASIL, 1997, p. 55-56).

Em relação ao ensino de História no II Ciclo, o documento sugere o desenvolvimento de práticas pautadas na valorização da diversidade, destacando que:

[...] a percepção do outro e do nós está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidade. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade (BRASIL, 1998, p. 35).

Apesar dos PCNs sinalizarem alguns avanços ao proporem novos entendimentos sobre os povos originários, esses documentos possuíam um caráter sugestivo e não obrigatório, dependendo de o professor aplicar as sugestões (FANELLI, 2018, p. 60). Por sua vez, as disputas em torno do currículo escolar persistiram no adiantar dos anos 2000, com ganhos significativos em termos normativos, no contexto do governo Lula.

Para Sabrina Moehlecke (2009), slogans como “Brasil, um país de todos”, “Todos juntos para democratizar a educação” e “Educação para todos” revelam a associação da educação ao processo de inclusão social. Nesse sentido, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 e o Ministério da Educação foi reestruturado em diálogo com os movimentos sociais, sobretudo, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004. Com a finalidade de articular ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira,

[...] a nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações-gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva de diversidade para as demais secretarias e ministérios (MOEHLECKE, 2009, p. 468).

De acordo com Fanelli (2018), a SECAD foi uma instância de fundamental importância para a implementação da Lei nº 10.639/03, principalmente por responsabilizar-se pela execução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Étnico Racial, além de desenvolver programas de formação de professores que privilegiassem a diversidade e o acesso da população negra à universidade.

É possível afirmar que, no âmbito da SECAD, a educação foi pensada como via para reverter o quadro de injustiça social no Brasil, até porque existia a crença de que a desigualdade estava imbrincada com a diversidade e a escola funcionava como reprodutora de desigualdades. Com isso, garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente discriminados no sistema formal de ensino, poderia abrir caminhos não apenas para uma maior equidade social, mas também para uma democracia mais ampla, com mais respeito às diferenças e às diversidades (FANELLI, 2018, p. 67).

Diante do exposto, podemos ampliar o olhar sobre o processo que resultou na conquista da Lei nº 11.645/08, visibilizando o protagonismo do MIB e as transformações sócio-históricas que favoreceram o debate sobre educação, diferença e preconceito no cotidiano escolar, assim como o “jogo de forças” em torno da prescrição curricular. Desse modo, concordo com Fanelli (2018, p. 101) quando ressalta que o ambiente institucional criado no período de 2003 a 2010, junto à aprovação da Lei nº 10.639/2008, fruto das lutas do

Movimento Negro, abriu o precedente para a incorporação da obrigatoriedade da temática indígena na Educação Básica.

É a partir desse cenário e da trajetória de lutas dos movimentos sociais que a deputada Mariângela de Araújo Gama Duarte, do Partido dos Trabalhadores de São Paulo, apresentou o Projeto de Lei nº 433/03, destacando a omissão da Lei nº 10.639/03 no que diz respeito ao estudo dos povos originários e pleiteando a inclusão da obrigatoriedade da temática indígena no currículo escolar. Para a proponente:

[...] a sociedade saudou (...) a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular. Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão das disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País (FANELLI, 2018, p. 77).

O argumento evidenciado acima acalorou debates favoráveis à aprovação do PL 433/03 nas Comissões de Educação e Cultura e de Constituição e Justiça, assim como na Câmara entre 2003 e 2005 e no Senado no período de 2006 a 2008.

De acordo com Fanelli (2018, p. 99), a aprovação da Lei nº 11.645/2008 ocorreu num contexto de mudanças sociais e políticas que possibilitaram repensar os conteúdos escolares a fim de visibilizar a diversidade étnica. Nesse sentido,

[...] seria muito superficial considerar que a iniciativa do projeto de lei, que inclui a temática indígena no currículo da educação básica, seja fruto da vontade de uma única pessoa, a ex-deputada Mariângela Duarte. Para chegar até a sua iniciativa, houve um longo debate na sociedade, mudanças na legislação, a conquista de direitos históricos pelo Movimento Indígena na Constituição de 1988, além de mudanças significativas na educação brasileira e na educação indígena, com a LDBN de 1996.

Reconhecer a Lei nº 11.645/08 enquanto uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena, ao mesmo tempo que é plausível, aponta desafios e continuidade da luta para a sua efetivação, principalmente no que tange à formação de professores, a produção historiográfica e aos materiais didáticos que circulam no cotidiano das nossas escolas. Nesse sentido, no próximo tópico apresento o mapeamento dos estudos mais recentes sobre a temática indígena no manual de História.

## 2.2 ENTRE DITOS E NÃO DITOS: A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Segundo Alain Choppin (2004), as pesquisas sobre o livro didático têm crescido exponencialmente nas últimas décadas, compondo um campo marcado pela multiplicidade de problematizações e fundamentos metodológicos, principalmente por tratar-se de uma fonte de estudo complexa que cumpre as seguintes funções no processo educacional:

- ✓ Referencial: contém o programa da disciplina, constituindo-se como suportes privilegiados dos conteúdos educativos (p. 553);
- ✓ Instrumental: apresenta métodos de aprendizagem, atividades ou exercícios em prol da aquisição de competências disciplinares;
- ✓ Ideológica e cultural: enquanto vetor oficial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, é instrumento privilegiado de construção de identidades (p. 553);
- ✓ Documental: disponibiliza documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o exercício crítico do aluno (p. 553).

Tais funções, além de variar consideravelmente segundo o contexto sociocultural, podem ser pensadas como objeto de pesquisa, principalmente quando concluímos que o livro didático é uma mercadoria e que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e distribuição são reguladas pela mediação do Estado (MUNAKATA, 2011, p. 188). Ou seja,

[...] o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre edição escolar (...). Escrever a história dos livros escolares ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Dessa forma, é de fundamental importância discutir o livro didático no âmbito das políticas públicas educacionais historicamente engendradas no Brasil. Nesse sentido, ressalto que com a publicação do Decreto nº 9.099 de 18 de Julho de 2017 houve a fusão entre o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca na Escola<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> Com a revogação do Decreto nº 7084/2010 e a publicação do Decreto nº 9099/2017, houve alterações significativas no PNLD, tais como: as universidades são desconectadas da dimensão avaliativa da política. Desse modo, as áreas de conhecimento estruturadas em torno de comunidades disciplinares específicas da

resultando na nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Como o próprio léxico anuncia, o PNLD passou a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias entre outros materiais, às escolas públicas, instituições comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

De acordo com Flavia Caimi (2018, p. 23), enquanto Programa de Estado,

o PNLD consolidou um conjunto de diretrizes elaboradas ao longo de mais de duas décadas, que podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos, dentre outros: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço a tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

No que diz respeito à operacionalização do Programa, é imprescindível destacar as seguintes etapas ou encaminhamentos: divulgação de edital específico para avaliação e seleção de material didático; inscrição das obras mediante apresentação de documentação exigida e dos exemplares dos livros; avaliação da comissão de pareceristas e elaboração do Guia do Livro Didático, com resenhas das coleções apreciadas; escolha dos livros e aquisição das coleções escolhidas mediante negociação com as editoras e, por fim, assinaturas dos contratos com vistas a assegurar a produção e distribuição dos exemplares.

Portanto, estudar o livro didático no bojo do PNLD é de fundamental importância para visibilizar demandas dos movimentos sociais, conquistas e retrocessos, assim como as disputas em torno do currículo escolar prescrito e oferecido aos professores<sup>9</sup>, sobretudo se considerarmos que a avaliação pedagógica dos materiais didáticos está submetida a critérios<sup>10</sup>, como:

- I – o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II – a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III – a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV – a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V – a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;

---

posição acadêmica e intelectual que construíram em torno da política pública ao longo de duas décadas são aliados dessa política; o seguimento de livro didático é aberto à forças amplificadas do mercado e dos grupos empresariais; abre-se o programa à aquisição de materiais didáticos diversos, para além do livro didático, com especial destaque às apostilas que movimentam um mercado paralelo e de alta rentabilidade para o setor privado (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 25-26).

<sup>9</sup> Para Sacristan (2000), o currículo prescrito pode ser entendido como a definição dos conteúdos obrigatórios. Trata-se dos documentos oficiais (Diretrizes, Base Curricular Comum entre outros). O currículo apresentado visa traduzir as prescrições para os professores, através de materiais didáticos, como os livros ou apostilas.

<sup>10</sup> Os incisos I, II, III, IV e V estão presentes no Decreto nº 7.084/2010 (revogado).

- VI – a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;  
 VII – a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e  
 VIII – a qualidade do texto e a adequação temática. (BRASIL, 2017)

No entanto, diante da perspectiva histórica adotada nessa pesquisa, fica óbvio que no processo de elaboração do livro didático há diferentes influências em jogo, especialmente da sociedade, da discussão acadêmica e do marco legal. Nesse sentido, na tentativa de manter a congruência desse estudo, assim como visibilizar o conflito curricular (GOODSON, 1995), adentro no debate sobre a temática indígena no livro didático de História tendo como interlocutores os autores que analisaram manuais didáticos do ensino fundamental e médio submetidos às edições do PNL D. Para isso, mapeei os estudos mediante o uso da ferramenta de busca do *Google Acadêmico* e do ProfHistória, com o descritor temática indígena no livro didático. Selecionei 09 trabalhos, sendo quatro dissertações e cinco artigos científicos. Foram escolhidos os textos defendidos e publicados em periódicos e anais nos últimos dez anos, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Artigos e Dissertações sobre a temática indígena no livro didático

| <b>Autor</b>  | <b>Título</b>   | <b>Ano</b> | <b>Artigo</b> | <b>Dissertação</b> |
|---|---|------------|---------------|--------------------|
| Águeda Aparecida da Cruz Borges e Gisele Naiara de Oliveira Silva | A construção da imagem indígena em livros didáticos: gestos de interpretação.   | 2021       | X             |                    |
| Danielle Krislaine Pereira; Luis Henrique Mioto; e Marisa Noda    | Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos.   | 2018       | X             |                    |
| Felipe Nobre Nunes  | Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014).                       | 2017       |               | X                  |
| Jorge Ferreira Lima   | O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História.  | 2016       |               | X                  |
| Gleice Keli Barbosa Souza   | Os esquecidos da História e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? uma análise sobre representações dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. | 2015       |               | X                  |
| Edgar Ávila Gandra e Felipe Nobre Nunes                           | A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Araribá (2008-2013).   | 2014       | X             |                    |
| Érika Elizabeth Vieira Frazão e Adriana Soares Ralejo             | Narrativas do “outro” nos livros didáticos de História.   | 2012       | X             |                    |
| Leonardo Machado Palhares   | Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História.                         | 2012       |               | X                  |
| Maria de Fátima Barbosa da Silva                                  | Livro didático de História: representações do “índio” e contribuições para a alteridade.  | 2012       | X             |                    |

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2021.

Destaco a dissertação de Palhares (2012), que problematizou os impactos da Lei nº 11.635/2008 na abordagem da história e das culturas indígenas na literatura didática, especificamente nas ilustrações veiculadas nas coleções “História, Imagens e Texto” e “História no Dia-a-Dia”. O autor entende a imagem como:

[...] paradigma de uma época, onde é possível reconhecer os valores, as crenças, os hábitos, enfim, manifestações da cultura do meio social em que se apresentam e no qual foram documentadas em determinado contexto, contexto em que alguns gestos são particularmente expressões simbólicas daquela sociedade (PALHARES, 2012, p. 78).

Nesse sentido, a pesquisa de Palhares (2012) revela que, por um lado os autores das coleções analisadas mostraram-se cuidadosos quanto a não reprodução de estereótipos nos textos dos livros, mas por outro lado, as ilustrações não foram impactadas pela prescrição legal, permanecendo o uso de imagens estereotipadas do índio genérico, na floresta e no passado. Ou seja,

[...] velhos estereótipos são ainda mantidos e trazem à tona a percepção de que as transformações culturais ocorrem, contudo, no seu tempo longo e sem a perda dos laços e estereótipos que a constituíram no passado, principalmente em uma sociedade como a brasileira: diversa e marcada por intensas disputas de poder, que, além de econômico e político, são também disputas de poder simbólico (PALHARES, 2012, p. 210).

Por sua vez, Souza (2015) identificou as mudanças e continuidades nas representações dos povos indígenas após a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena nas escolas. Tendo como fonte de estudo as coleções “História, Sociedade e Cidadania” e “História das Cavernas ao Terceiro Milênio” a autora ressalta que na primeira coleção é possível perceber transformações significativas, como o protagonismo dos povos indígenas e um número considerável de fotografias que retratam os povos originários no presente. Já na segunda há predominância de textos e imagens carregados de estereótipos, repletos de aspectos negativos e aprisionamento dos indígenas no tempo passado (SOUZA, 2015, p.109).

Com observações semelhantes à realizada por Souza (2017), Nobre (2017) aponta os efeitos positivos da normativa nos textos, imagens e narrativa historiográfica que visibiliza os indígenas no manual “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos, e na coleção “Projeto Araribá”, mas destaca que o caráter dinâmico das culturas e as experiências históricas distintas vivenciadas por diferentes povos são pontos insuficientemente trabalhados (SOUZA, 2017, p. 201).

Preocupada com a constituição das identidades e a desconstrução de estereótipos, Silva (2012) problematizou os conteúdos e os conceitos referentes a história indígena na

literatura didática de Boulos, enfatizando que, apesar de alguns equívocos conceituais, o autor conduziu com propriedade um aprofundamento com base nas revisitações historiográficas, demonstrando farto conhecimento e incorporando muitas das descobertas recentes. Contribuiu, assim, de modo significativo para a ampliação e divulgação do saber, realizando a difícil tarefa de transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar (SILVA, 2012, p. 163).

Ao contrário de Silva (2012), Franzão e Ralejo (2012) investigaram comparativamente a abordagem da história indígena e história da África e cultura afro-brasileira na coleção de Alfredo Boulos, concluindo que os avanços em termos de adequação à Lei nº 11645/2008, contempla qualitativamente os conteúdos de África, deixando a desejar quanto à abordagem da temática indígena.

Por conseguinte, Borges e Silva (2021) através da Análise do Discurso da linha francesa, debruçam-se sobre as imagens dos povos originários nos livros didáticos do 3º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio adotados em escolas públicas da cidade de Barra das Garças, Mato Grosso. As autoras destacam o predomínio do discurso eurocêntrico/etnocêntrico, o aparecimento dos indígenas como coadjuvantes e formações discursivas que enunciam o índio genérico e enraizado no passado colonial.

Com considerações muito próximas da de alguns pesquisadores já citados, Pereira, Mioto e Noda (2018), não só elucidaram a insatisfação de lideranças das etnias Kaingang, Guarani e Xetá com as representações dos povos originários no contexto escolar, como analisaram os livros didáticos disponibilizados na Escola Indígena Benedito Rokág, localizada no norte do Paraná. Para os autores, os indígenas aparecem na coleção como oprimidos e são silenciados nas páginas voltadas para o ensino da história do Brasil, nos períodos imperial e republicano (PEREIRA; MIOTO; NODA 2018, p. 59).

É importante destacar o estudo de Jorge Lima (2016), realizado no âmbito do mestrado profissional. O autor analisou os discursos imagéticos sobre os indígenas, presentes nos livros da coleção “Para Viver Juntos”. Lima (2016) avaliou três gravuras de Théodore de Bry, duas pinturas de Jean Baptiste Debret e duas fotografias de autoria desconhecida, constatando que as imagens contribuem para a construção dos povos originários como submissos e vinculados à história colonial. Para além de identificar as possíveis falhas do material didático, Lima (2016) dialogou com pesquisadores como Júlio Pimentel Pinto (2012) e Ana Maria Mauad (1996), entre outros, e elaborou uma proposta metodológica para o ensino da temática indígena com fontes imagéticas.

Com o levantamento da literatura que trata da temática indígena nos manuais didáticos foi possível mapear trabalhos de autores vinculados às áreas de História, Educação e Linguística e aos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Tocantins (UFTO) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nesse contexto, identifiquei que muito do que foi problematizado nos últimos dez anos já inquietavam os pesquisadores brasileiros antes das conquistas asseguradas pela Lei nº 11.645/2008. Luís Grupione publicou em 1995, no livro “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, um artigo tecendo severas críticas aos manuais didáticos, principalmente por constatar a perspectiva historiográfica eurocêntrica e a veiculação da imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em oca e tabas, cultura Tupã e Jaci e fala tupi (GRUPIONE, 1995, p. 483).

Já em 1998, Lúcio Tadeu Mota e Isabel Cristina Rodrigues apresentaram no III Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”, realizado na Universidade Federal do Paraná, resultados de estudo sobre a questão indígena na obra “Toda a História”, de Jobson Arruda e Nelson Piletti. Os autores descortinaram o hiato existente entre a produção acadêmica e a narrativa eurocêntrica dos manuais, onde os índios, junto com os negros, desempenham papel de ator coadjuvante numa história onde o branco é protagonista e a temática indígena está sempre enfocada no passado, em função do colonizador (MOTA e RODRIGUES, 1999, p. 51).

Dessa forma, enfatizo que as pesquisas gravitam em torno das representações, dos estereótipos e das narrativas historiográficas dos povos originários no livro didático. Se em algumas coleções as investigações revelam tímidas mudanças após a Lei nº 11.645/2008, em outras anunciam lacunas e silenciamentos quanto à diversidade étnica e o protagonismo indígena. Cabe destacar que, nos trabalhos analisados, a ideia de melhoria qualitativa do manual didático está diretamente relacionada à incorporação da história indígena renovada ou das pesquisas que deram respostas significativas, diante dos seguintes desafios apontados por John Manuel Monteiro no início da década de 1990:

[...] ainda que de forma apenas incipiente, a história indígena lança no Brasil um duplo desafio. Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade.

Afinal de contas, conforme bem destaca, em artigo recente, a antropóloga e especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha “*não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos*”. Por outro, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registraram – ou registraram pouco – seu passado através da escrita.

Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável papel da expansão europeia -, não apenas resgatar- mais esses “esquecidos” da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios. (MONTEIRO, 1995, p. 227).

Mais de vinte anos depois, Thiago Cavalcante (2011) aponta a importância de publicações como “História dos Índios no Brasil” (1992), organizado por Manuela da Cunha, “Negros da Terra” (1994), de John Monteiro e “Ensaio em Antropologia Histórica” (1999), do antropólogo João Pacheco de Oliveira, para a reescrita da história indígena, sobretudo numa perspectiva interdisciplinar.

De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2010), diferente da narrativa historiográfica que coloca os índios como dominados, submissos, aculturados, assimilados e vencidos, os diálogos entre a antropologia e a história tem ampliado as possibilidades de pesquisas que visibilizam os povos originários como sujeitos ativos, que agem de formas variadas e movidos por interesses próprios, em diferentes tempos e espaços.

Dessa forma, a cultura é entendida na sua historicidade ou como produto histórico dinâmico e flexível que deve ser apreendido como um processo no qual homens e mulheres vivem a sua experiência (ALMEIDA, 2010, p. 21). Esse raciocínio também é acionado para pensar as identidades não como fixas, imutáveis e únicas, mas como construções fluidas e cambiáveis, que se constroem por meio de complexos processos de apropriação e ressignificação culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem (ALMEIDA, 2010, p. 24).

Portanto, no seio da história indígena renovada, os pressupostos teóricos da antropologia, da história e da arqueologia não só revelam o quanto os povos indígenas foram capazes de reelaborar, em situações de contato, as suas culturas e identidades, como

[...] desconstruem compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações. Da mesma forma ideias preconceituosas que, por muito tempo, predominaram e influenciaram o pensamento intelectual

responsável pela construção do saber sobre os índios (ALMEIDA, 2010, p. 10-11).

Reconheço a importância da produção acadêmica mapeada, mas não podemos esquecer que tais estudos não contemplam as discussões mais recentes sobre as mudanças curriculares em curso no Brasil, a partir da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalto que a intenção de criar uma base curricular comum não é tão atual, pois já existia no contexto de debate da Constituição de 1988, quando a educação não só estava atrelada ao fortalecimento das instituições democráticas como foi entendida enquanto direito de todos e dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, C.F., 1988, Art. 205). Obviamente que ao longo dos anos subsequentes, sobretudo no bojo das transformações econômicas, políticas e sociais, novos sentidos foram atribuídos à educação e consequentemente à finalidade da BNCC.

Datar a Base Nacional Curricular Comum é entrar em contato com disputas que, implícita ou explicitamente, revelam diferentes concepções de sociedade, escola e ensino de história (indígena), principalmente diante do golpe jurídico parlamentar midiático ocorrido em 2016. Ou seja, a destituição do governo Dilma Rousseff representou um retrocesso no que se refere às conquistas sociais e democráticas, a saber:

Entre 2016 a 2018, tramitaram no Congresso inúmeras reformas, precarizando ainda mais a produção da existência. Dentre essas políticas, destacam-se: o Projeto de Emenda Constitucional n.º 55 (PEC-55), também chamado de “PEC da Morte”, que delimitou o teto de gastos públicos por 20 anos, aprovado como a Emenda Constitucional n.º 95 em 15 de dezembro de 2016; a Reforma Trabalhista, aprovada com a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017; a Reforma do Ensino Médio, aprovada inicialmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e, posteriormente, na sua versão final, com a Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017; a Reforma Curricular da Educação Básica, definida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018; o fortalecimento do Movimento Escola sem Partido, que desencadeou a aprovação de leis em vários municípios e estados da federação, com vistas a controlar, punir e vigiar docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, sob a justificativa de doutrinação política, religiosa ou de gênero; e a Reforma da Previdência – não aprovada durante o governo Temer, mas pauta prioritária no governo de Bolsonaro. Além dessas políticas, observou-se um intenso processo de reforma empresarial na educação, que coloca em xeque a educação pública de gestão pública no Brasil (TRICHES; LOTTERMANN; CERNY, 2019, p. 12).

É nesse cenário, marcado pela ruptura da institucionalidade democrática, cuja política educacional passou a assumir claramente forte viés privatista, que a BNCC é reelaborada,

sendo a do Ensino Fundamental homologada em 2017 e a do Ensino Médio em 2018 (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 32). Cabe observar que a BNCC é apresentada enquanto documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do seu itinerário na Educação Básica. Logo, as decisões pedagógicas devem pautar-se no desenvolvimento de competências ou na mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores (BRASIL, 2018, p. 8). Essa perspectiva converge para os interesses de agências internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com a possibilidade de formar indivíduos capazes de se adaptar às permanentes mudanças no século XXI (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 16).

Portanto, não há nenhuma neutralidade no processo de elaboração da BNCC, mas a tentativa de normatizar e montar uma engrenagem que assegure a reforma empresarial da educação a partir da padronização do currículo, testes censitários e responsabilização verticalizada. Em outras palavras, a lógica esperada é que, definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou (FREITAS, 2018, p. 78).

Para Luiz Carlos Freitas (2018), esses dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo com o propósito de funcionar da seguinte maneira: a BNCC estabelece as competências e as habilidades para padronizar o ensino-aprendizagem; o sistema de testagem verifica a aprendizagem especificada pela base como também disponibiliza os dados para inserir as escolas em um sistema meritocrático, estimulando a competição entre as unidades de ensino e os professores; a mídia exalta as escolas com maiores notas e desqualifica as de baixo desempenho, na sua grande maioria da rede pública.

Nessa trilha,

[...] essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocados por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas,

favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo (FREITAS, 2018, p. 80-81).

A partir dessa contextualização, é possível entender com maior profundidade as disputas que envolveram a construção da BNCC de História. Para além de uma compreensão ingênua, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles (2017), apontam que a construção do documento<sup>11</sup>, iniciada em fevereiro de 2015, envolveu tensionamentos intensos, motivados por divergências políticas, teóricas e historiográficas.

Vale salientar que a primeira versão da BNCC foi publicada no dia 16 de setembro de 2015, sem o componente curricular de História, haja vista que o então Ministro da Educação Renato Janine questionou a ausência de conteúdos canônicos, tais como a Inconfidência Mineira (DIAS; FREITAS, 2018, p. 58). A proposta foi modificada às pressas e veiculada dias depois, sendo alvo de duras críticas.

De acordo com Silva e Meireles (2017, p.17), os maiores opositores da primeira versão foram professores de História, da Educação Básica ao Ensino Superior, especialistas em Ensino de História e técnicos do governo. Essas vozes que emergiram não foram propositivas e tampouco indicavam novos caminhos a serem trilhados, além dos já consagrados pelo cânon historiográfico.

Diferente dos críticos ferrenhos, Flavia Eloisa Caimi (2016, p. 90) destaca que a primeira versão:

[...] mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos

---

<sup>11</sup> Formada por 116 membros oriundos de todos os estados da Federação Brasileira, a Comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC foi instituída pela Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, assinada pelo então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo. Dos mais de cem especialistas nomeados, doze eram do componente curricular História: Antônio Daniel Marinho Ribeiro (SEDUC-AL); Giovani José da Silva (UNIFAP, erroneamente grafada como UFAP); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (UNDIME-RR); Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (UNDIME-RN); Marcos Antonio da Silva (USP); Marinelma Costa Meireles (SEDUC-MA); Reginaldo Gomes da Silva (SEDUC-AP); Rilma Suely de Souza Melo (SEDUC-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (SEDUC-MG). Destes nomes, permaneceram na comissão dez especialistas, retirando-se as professoras Márcia Gonçalves e Sandra Oliveira. Ao longo dos trabalhos, outros especialistas foram incorporados à comissão para auxiliarem na elaboração do documento relativo ao componente curricular História: Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Centro Pedagógico-UFGM); Itamar Freitas de Oliveira (UnB); Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Mauro Cezar Coelho (UFPA). Claudia Ricci foi nomeada assessora do grupo de especialistas, função que exerceu de junho de 2015 a abril de 2016. O grupo, então, ficou formado por catorze especialistas, sendo sete representantes de universidades (UFG, UFGM, UFPA, UFRN, UnB, UNIFAP e USP), cinco representantes indicados pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) – Alagoas, Amapá, Maranhão, Minas Gerais e Paraíba, dois representantes da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – Rio Grande do Norte e Roraima (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 13-14).

pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender.

Portanto, a interdição da primeira versão do componente curricular de História implicou em limitações significativas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, sobretudo se considerarmos que os dirigentes da Secretaria de Educação Básica (SEB),

[...] encomendaram outra versão para a área de História, resultando no desligamento de vários membros que compunham a equipe da “primeira versão”. Pessoas no espectro de suposta confiança direta dos gestores da BNCC e da SEB foram escolhidos a dedo com a tarefa de produzir um documento que dirimisse os incômodos públicos. A ausência efetiva de especialistas da área de Ensino de História e a produção de uma base com poucos especialistas também da área de referência resultou em outro formato de documento, cuja História apresentada restituía, para o programa nacional de História, os cânones tradicionais daquele conhecimento, em bases fortemente conservadoras. Ou seja, uma narrativa classicamente eurocêntrica, baseada em uma temporalidade histórica quadripartite, cronologicamente linear, asséptica, que bem acalmou o debate público em torno da base de História. Assim, o documento de abril de 2016 retoma o paradigma de um passado como fato intacto, pronto a ser recuperado em sua totalidade e transposto didaticamente para os estudantes em sala de aula. Para a comunidade disciplinar que se dedica ao campo de Ensino de História, o novo documento passou a ser vulgarmente conhecido como o “golpe da segunda versão” (MIRANDA; ALMEIDA, 2020. p.31).

Desse modo, as versões “pós-golpe” foram ajustadas, em outras palavras alinhadas à política educacional do governo interino de Michel Temer.

Todo esse exercício analítico é para dizer que existiu outra perspectiva para o componente de História na BNCC e que a versão final do documento não está dissociada dos processos de alinhamento na formação docente<sup>12</sup> e na política nacional para o livro didático. É

---

<sup>12</sup> A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

importe lembrar que o decreto nº 9.099 de 2017 estabelece como um dos objetivos do PNLD: apoiar a implementação da Base Comum Curricular. Ou seja, se preconiza um livro como instrumento de aplicabilidade da BNCC (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 26).

Ressalto que a revisão de literatura realizada me aproximou das discussões sobre a temática indígena nos livros didáticos de História, mas ao invés de sugerir um debate encerrado, revelou a necessidade de novas pesquisas, especialmente diante da política curricular em curso no país. Porém, diferente dos pesquisadores com os quais dialogo nesse estudo, interessa-me analisar os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena numa coleção de História dos anos finais do Ensino Fundamental pós-BNCC e as diretrizes de Jorn Rusen.

Esse giro analítico possibilitará olhar o material didático com lentes que contemplam as especificidades da aprendizagem histórica e permitem vislumbrar um ensino de história indígena na contracorrente da reforma empresarial da educação. Para tanto, no próximo capítulo discuto os pressupostos teóricos ruseniano, abrindo caminho para a análise dos manuais em questão.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DE JORN RUSEN PARA À REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Jorn Rusen nasceu em Duisburg, Alemanha em 1938. Estudou Filosofia, Pedagogia, Literatura e História na Universidade de Colônia, obtendo o grau de doutor em 1966. Em 1989 sucedeu Reinhart Koselleck na Universidade de Bielefeld, localizada no estado alemão da Renânia do Norte-Vestfália. Teve a sua carreira abrilhantada em 1997 ao assumir a presidência do Kulturwissenschaftliches Institut (Instituto de Ciências da Cultura).

Para Martins (2010, p. 7), Rusen milita, há décadas, com sua reflexão sobre os fundamentos da consciência, cultura e ciência histórica, contribuindo para o desenvolvimento de estudos no campo da Didática da História. Dentre a sua vasta produção bibliográfica, Rusen é amplamente conhecido por sua trilogia de Teoria da História, composta por: “Razão Histórica”; “Reconstrução do Passado” e “História Viva”, todos publicados pela Editora da Universidade de Brasília, sob tradução de Estevão de Rezende (2010).

O historiador alemão é uma das principais referências dos trabalhos desenvolvidos em diversos núcleos de pesquisa brasileiros, em especial no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade do Paraná (UFPR) e no Grupo de Estudo e Didática da História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Nessa perspectiva, no presente capítulo discuto os pressupostos teóricos de Jorn Rusen, apresentando coerentemente os conceitos sobre o bom livro didático de História, de forma articulada ao invés de desconectados das suas reflexões. Em outros termos, é importante entender os critérios traçados por Rusen para definir o manual ideal no bojo da sua conexão conceitual.

#### 3.1 O LIVRO DIDÁTICO IDEAL NA TEIA DA TEORIZAÇÃO RUSENIANA

Em sua obra intitulada “Razão Histórica” (2010), Jorn Rusen apresenta um modelo de uma matriz disciplinar para a Ciência da História, destacando o que constitui o conhecimento histórico-científico e a sua importância na vida cotidiana. Nesse sentido, temos os interesses que, enquanto ponto de partida do pensamento histórico, aponta as carências de orientação temporal na vida prática. Essa demanda pelo passado reveste-se de história na medida em que são interpretados como necessidade de uma reflexão específica pelo passado (RUSEN, 2010, p. 31) e quando há atribuição de sentido às orientações práticas da vida humana no tempo. Daí a importância das ideias como critérios orientadores de sentido ou fatores que transformam as

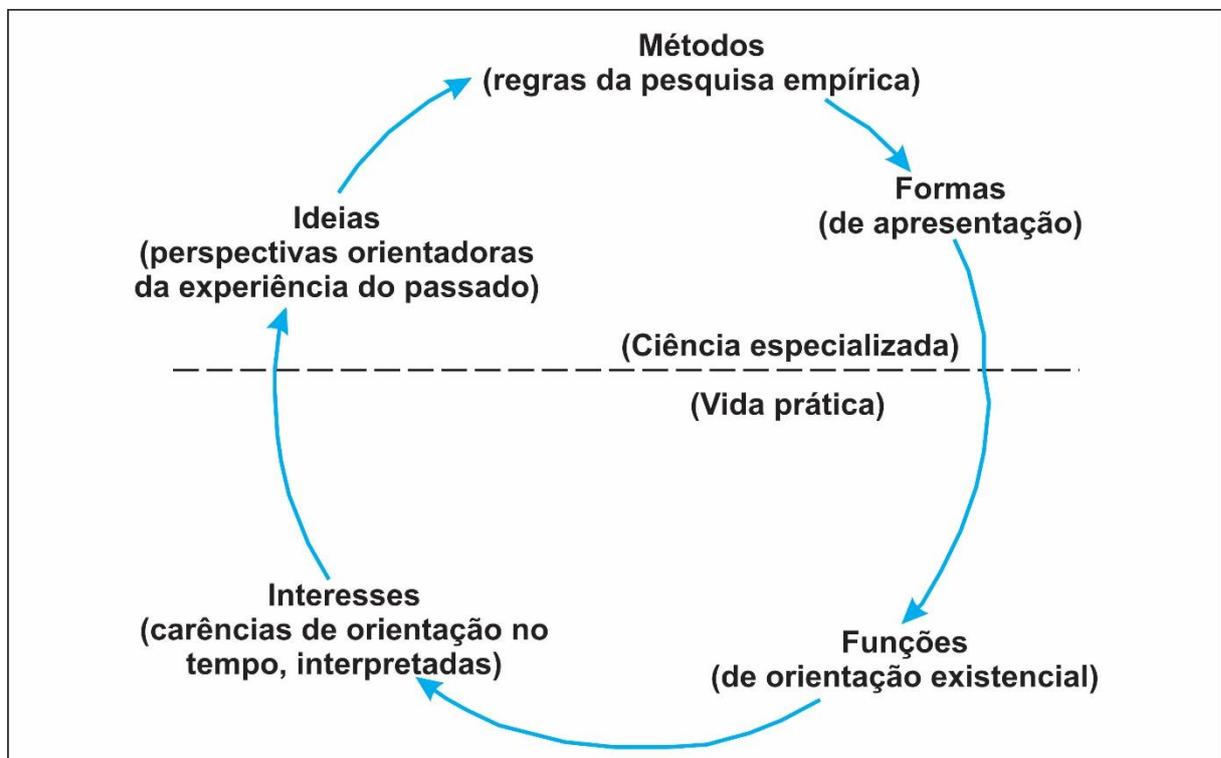
carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico (RUSEN, 2010, p. 32), o que contempla a formação de modelos para interpretar experiências do passado no presente.

De acordo com Rusen (2010), interesses e ideias são princípios de todo pensamento histórico, mas a especificidade científica de tal pensamento depende do método. Esse terceiro fator é necessário para submeter as ideias e os modelos interpretativos das experiências e das fontes do passado às regras científicas. Ou seja,

[...] os métodos que, como regras de pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico. Essa especificidade tornar-se científica à medida que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses, são trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico (RUSEN, 2010, p. 33).

Esse processo que diz sobre a produção de conhecimento é regulado metodicamente e resulta na historiografia como forma de apresentação ao público dos resultados da pesquisa, assumindo assim a função de orientação existencial (Figura 1).

Figura 1 - Matiz Disciplinar da Ciência da História



Fonte: RUSEN, 2010, p. 35

Através da representação gráfica acima é possível perceber que os cinco componentes da matriz são interdependentes, dinâmicos e o pensamento histórico constituído cientificamente é diferente do pensamento histórico comum, mas parte da vida humana prática para a ciência histórica, seguindo o fluxo de uma via de mão dupla.

É notório que a matriz disciplinar está enraizada numa concepção de ciência conectada com a sociedade e com a possibilidade de promover orientação temporal. Desse modo, Rusen (2010) destaca que, para além do paradigma que polariza Ciência da História e Didática da História, a partir da redução da primeira à metodologia da pesquisa e da segunda a metodologia de ensino, é importante compreender que

[...] a didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se "aprendizado histórico" como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (RUSEN, 2012, p.16).

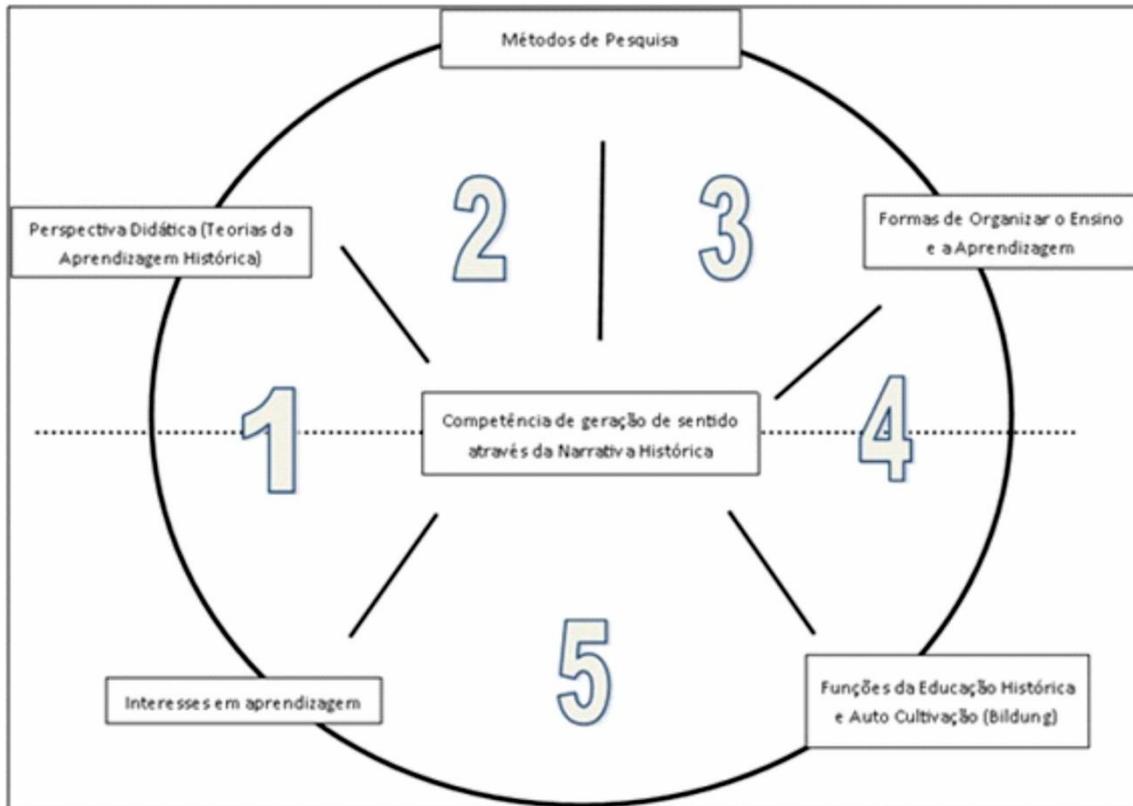
Essa definição de Didática coloca no centro a aprendizagem histórica fundamentada na Ciência da História. Portanto,

[...] a Didática da História presta contas com o processo de aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a formação histórica e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação da vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (SCHMIDT, 2017, p.62).

Nesse sentido as reflexões de Rusen, assim como a sua Matriz da Didática (Figura 2), “põe em xeque” a “Didática da Cópia” ou a pura transposição do saber histórico acadêmico para a escola, ocultando os procedimentos científicos que envolvem a produção do conhecimento histórico, tais como: a forma de geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática; a relação entre a formatação histórica e o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2017, p. 62).

Com a leitura do diagrama abaixo, é possível compreender que o cotidiano dos estudantes é o ponto de partida e de chegada do ensino de História. Portanto, os interesses de aprendizagem estão intimamente relacionados com os contextos socioculturais dos sujeitos e os conteúdos da história, assim como os métodos ancorados no trabalho com fontes possibilita a constituição de sentido que oriente a vida prática.

Figura 2 - Matriz da Didática da História



Fonte: SCHMIDT, 2017, p. 63

Maria Auxiliadora Schmidt (2017) reitera que, na teorização ruseniana, a Didática da História tem como princípios norteadores a sua relação com a História; a formação de consciência histórica como processo e finalidade da aprendizagem histórica; a narrativa como forma e função da aprendizagem histórica; e a aprendizagem como apreensão da mudança temporal.

Todos esses princípios estão conectados com a vida prática dos sujeitos e com os fundamentos da Ciência da História, tendo a consciência histórica como base para todo o processo de aprendizado. Ressalto que a consciência histórica é compreendida como:

[...] um processo mental, ou conjunto de operações da consciência que se expressa por meio da narrativa histórica que sintetiza passado, presente, futuro na representação de sentido global. Com isso, a consciência histórica pode ser utilizada para a formação da identidade histórica, pois com ela, os sujeitos (individuais e coletivos) podem exercer os limites de seu tempo de vida, ao mesmo tempo colocá-lo na mudança do tempo a que eles estão submetidos, e com isso, simultaneamente, ganhar uma subjetividade permanente. Nessa perspectiva, não há aprendizagem histórica se não houver experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da narração histórica (SCHMIDT, 2017, p. 65).

Para Rusen (2010D, p. 63) podemos identificar os seguintes tipos de consciência: tradicional (repetição e permanência dos modelos culturais e de vida do passado); exemplar (experiências do passado como representativo de regras gerais de conduta humana); crítica (contribui para a problematização histórica dos modelos culturais e de vida atuais) e genética (transformações dos modelos culturais e de vida numa perspectiva complexa e mais ampla de mudança temporal). É na narração histórica que esse processo mental é externalizado, revelando diferentes modos de orientação da consciência histórica, como descrito no quadro 2:

Quadro 2 - Tipologia da Narrativa Histórica

|                              | <b>memória de</b>  | <b>continuidade como</b>  | <b>identidade pela</b>  | <b>sentido do tempo</b>                                    |
|------------------------------|--|---|---|--|
| <b>Narrativa tradicional</b> | <b>origens</b> constituindo os presentes modos de vida                     | <b>permanência</b> dos modos de vida originalmente constituídos   | <b>afirmação</b> de determinados padrões culturais de autocompreensão               | ganho de tempo no sentido da <b>eternidade</b>             |
| <b>Narrativa exemplar</b>    | <b>casos</b> demonstrando aplicações de regras gerais de conduta           | <b>validade das regras</b> abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida                           | <b>generalização</b> de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta | Ganho do tempo no sentido da <b>extensão espacial</b>      |
| <b>Narrativa crítica</b>     | <b>desvios</b> problematizando os presentes modos de vida                  | <b>alteração</b> das ideias de continuidade dadas   | <b>negação</b> de determinados padrões de identidade                                | Ganho de tempo no sentido de ser um objeto de <b>juízo</b> |
| <b>Narrativa genética</b>    | <b>transformações</b> de modos de vida alheios para modos mais apropriados | <b>desenvolvimento</b> em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente | <b>medição</b> da permanência e da mudança para um processo de autodefinição        | Ganho de tempo no sentido da <b>temporalidade</b>          |

Fonte: RUSEN, 2010E, p. 98.

Nesse sentido, fica evidente que para Rusen, a História e seu ensino estão atrelados à possibilidade de orientar a vida prática no tempo ou um agir intencional no presente. Ou seja,

[...] a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento das intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são do mesmo modo revelados.

Afirmando sucintamente, a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RUSEN, 2010D, p. 57).

Assim percebemos a importância da competência narrativa enquanto competência específica da consciência histórica definida como

[...] habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. (RUSEN, 2010D, p. 59).

Vale destacar que a competência narrativa é constituída por forma, conteúdo e função; em outras palavras inclui: competência perceptiva ou da experiência, que possibilita olhar o passado e respeitar a sua qualidade temporal, diferenciando do presente; competência interpretativa, que permite reduzir as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro numa perspectiva que abarque todas as dimensões temporais e; competência de orientação histórica, que envolve a utilização do todo temporal, com seu conteúdo de experiências para orientar a vida prática.

A apresentação conceitual realizada é imprescindível para a compreensão das diretrizes ou dos critérios apontados por Rusen para a avaliação do “livro didático ideal”, sobretudo no que se refere aos limites e às possibilidades dos manuais para a formação de sujeitos orientados para a vida presente e com perspectivas de futuro que contemplem a diversidade cultural e as especificidades históricas dos povos originários. Como bem nos lembra o teórico alemão, a finalidade do manual de história é tornar possível a aprendizagem da história. Dessa maneira é inconcebível desconsiderar a consciência histórica enquanto campo de ação e objetivo da aprendizagem histórica e suas três operações: experiência, interpretação e orientação.

Na primeira operação, a consciência histórica fica ocupada com o aumento da experiência, ou seja, com a aquisição de conteúdos. Para que isto aconteça, é necessário que a consciência esteja aberta a novas experiências, pois a história trata da diferença. Os principais estímulos a esta abertura, não é o fascínio que algum tema possa despertar numa pessoa, mas principalmente os problemas de orientação temporal. Na segunda operação, a consciência histórica fica ocupada com a competência histórica para encontrar significado. O aumento de experiência se transforma numa alteração produtiva do modelo ou padrão que o indivíduo usa para interpretação, que irão integrar diferentes tipos de conhecimentos do passado em um todo, onde os fatos históricos ganharão um sentido histórico. Na última operação, o conhecimento adquirido, organizado dentro de um modelo amplo de sentido, se volta para a organização da vida prática, tanto n que se refere à ação intencional que é orientada pelas perspectivas de futuro sustentadas pela experiência, quanto pela autoconceituação do sujeito, que se compreende e se expressa dentro das mudanças temporais de sua vida (SILVEIRA, 2016, p. 70).

De acordo com Rusen (2010C) um bom livro pode cumprir a sua função de recurso didático voltado para a aprendizagem histórica, desde que potencialize as três operações da consciência histórica. Nesse sentido, no próximo capítulo, avalio as páginas destinadas ao ensino da temática indígena no Brasil na coleção “Vontade de Saber”, tendo como parâmetro as diretrizes rusenianas.

#### 4 A TEMÁTICA INDÍGENA NA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA: ANÁLISE À LUZ DAS DIRETRIZES DE JORN RUSEN

A coleção “Vontade de Saber História” é composta por quatro livros das séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) (Figura 3) e seus autores são:

- Adriana Machado Dias: Bacharela, Licenciada e especialista em História Social e Ensino de História, pela Universidade Estadual de Londrina. Atuou como professora de História na rede particular de ensino.
- Keila Grinberg: Professora Titular licenciada do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense, com estágio (bolsa-sanduíche) na Universidade de *Maryland at College Park*. Possui pós-doutorado pela *University of Michigan* e pela *New York University*. É professora do Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), do qual foi vice coordenadora local e da rede nacional (2014-2017). Seus principais campos de estudo são História do Brasil Imperial, Escravidão no Brasil e no Mundo Atlântico, Ensino de História, História Pública e Humanidades Digitais.
- Marco Pelegrine: Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência com o ensino de História em escola particular.

Figura 3 - Capa dos volumes da coleção



Fonte: Google Imagem (2021)

Os autores assumem a influência da Nova História Cultural e da Nova História na elaboração da obra, enfatizando que.

[...] as abordagens sugeridas por essas correntes historiográficas propiciam a inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizadas, como a história do cotidiano, a história feita sob o ponto de vista das minorias e a valorização das manifestações, sem, com isso desprezar as expressões culturais advindas das elites letradas. Além disso, abrem espaço para que se destaquem sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINE, 2018, p. 7).

Por sua vez, é perceptível na coleção a organização dos conteúdos no âmbito do eurocentrismo e da temporalidade histórica quadripartite. Dessa maneira, os manuais são estruturados a partir de textos didáticos, imagens, mapas, boxe complementar, glossário e um leque de atividades, sendo que alguns capítulos contam com as seguintes seções: *enquanto isso*, com o objetivo de possibilitar a percepção simultânea de acontecimentos diferentes; *o sujeito na história*, voltado para visibilizar diversos sujeitos histórico; *história em construção*, destinada para apresentar diferentes compreensões do passado; *explorando o tema*, com discussões de assuntos contemporâneos; e *investigando na prática*, com proposta de trabalho com fontes históricas.

O conjunto de livros possui 39 capítulos. Para compor o material de estudo, foram selecionadas as páginas que tratam especificamente dos povos originários no Brasil. A delimitação espacial possibilitará uma análise “microscópica” e mais qualitativa da coleção, permitindo responder ao problema de pesquisa com maior densidade analítica.

Como demostrei no capítulo anterior, para Rusen um livro didático ideal é aquele capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-a com as perspectivas de futuro (MEDEIROS, 2005, p. 47). Ou seja, o que se pretende que seja alcançado mediante a aprendizagem histórica pode ser dividido em três competências que fazem referência, respectivamente, ao aspecto empírico, teórico e prático da consciência histórica: em uma competência perceptiva ou embasada na experiência; em uma competência interpretativa e, finalmente, em uma competência de orientação (RUSEN, 2010C, p. 114).

É a partir desse propósito que Rusen traça os critérios que permitem avaliar se os livros didáticos favorecem as três dimensões da competência narrativa, logo dos processos da consciência histórica.

Nesse contexto, apresentarei os indicadores correspondentes à experiência, interpretação e orientação em tópicos diferentes, o que assegura maior precisão na

identificação e análise dos pontos de convergências e divergências entre a abordagem da temática indígena nos manuais da coleção e as diretrizes do historiador alemão.

#### 4.1 UTILIDADE PARA A PERCEPÇÃO HISTÓRICA<sup>13</sup>

De acordo com Rusen (2010C), o livro didático útil para a percepção histórica deve conter as seguintes características:

- a) Forma como se apresenta os materiais: os manuais devem incitar as percepções e as diferenças históricas, não apresentando as experiências históricas já interpretadas pelo autor. As imagens (ilustração, mapas, esboços) não devem ter a mera função de ilustração, mas aparecerem como fonte de uma experiência histórica e devem estimular compreensões interpretativas. Os textos de outra autoria devem ser diferenciados do texto central e devem induzir a perguntas e interpretações históricas;
- b) Pluralidade da experiência histórica: o livro didático deve apresentar os conteúdos considerando as dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica.

Do ponto de vista sincrônico, trata-se dos âmbitos da experiência: Economia, Sociedade, Política e Cultura (...). Do ponto de vista diacrônico, trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro (RUSEN, 2010C, p. 121).

- c) Pluriperspectividade: a experiência histórica deve ser apresentada sobre diferentes perspectivas, ou seja, tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária (RUSEN, 2010C, p. 122).

No primeiro livro da coleção, destinado às aulas no 6º ano, poucas páginas contemplam a temática indígena no Brasil. Com relação aos critérios definidos por Rusen (2010), foi possível perceber mais pontos de desencontros que convergências, como podemos a princípio, visualizar nas Figuras 4e 5:

---

<sup>13</sup> Mantive a mesma nomenclatura utilizada por Jorn Rusen (2010) para caracterizar e apontar a utilidade do livro para percepção, interpretação e orientação histórica.

Figura 4 - Texto e imagens do livro do 6º ano

## Povos indígenas do Brasil

Chamamos os primeiros povos que habitaram o território brasileiro de paleoíndios. Existem diversas pesquisas arqueológicas sobre as datas em que esses povos teriam se estabelecido na região onde hoje é o Brasil. Atualmente, os indícios mais reconhecidos pelos estudiosos foram datados de 12 mil anos atrás. Naquela época, os paleoíndios viviam da caça, da coleta e da pesca.

Depois dos paleoíndios, outros povos habitaram o Brasil, entre eles os povos dos sambaquis, os Tupi, os Macro-jê, os Marajoaras e os Tapajoaras. Observe o mapa abaixo.

### Populações do Brasil (por volta de 1500)



Fonte: Atlas Histórico do Brasil. FGV/CPDOC. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/mapas/populacoes-americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Para estudar essas populações, os arqueólogos utilizam vestígios como ferramentas, pontas de flechas feitas de ossos ou rochas, fósseis, resquícios de fogueiras e ossadas de pessoas.

Crânio de paleoíndio encontrado na região de Lagoa Santa (MG).



Figura 5 - Texto e imagens do livro do 6º ano

**Os Tupi e os Macro-Jê**

Com o passar dos anos, os primeiros povos que habitaram a região do Brasil foram se diferenciando em grupos com tradições variadas e com costumes cada vez mais complexos. Teve início então a formação de sociedades e aldeias, além da prática de técnicas agrícolas.

Dois grandes grupos indígenas se formaram: os povos Tupi e Macro-Jê. Esses grupos tinham algumas características em comum. Eles viviam da caça e da coleta e praticavam também a agricultura. O aspecto que os diferenciava está relacionado principalmente ao idioma.

Acredita-se que os Tupi tenham se originado na região amazônica, tendo imigrado para outras regiões da América há cerca de 2 mil anos. Foram encontrados vestígios dos Tupi do litoral, o que demonstra que eles também costumavam ocupar essas regiões.

Os Macro-Jê teriam se desenvolvido originalmente no litoral, na época da chegada dos Tupi. Essa população então se deslocou para algumas regiões do interior, principalmente próximo aos rios.

Arqueólogos trabalhando na escavação de uma funerária no sítio arqueológico Altos de São José, local antes habitado pelos indígenas Tupi. São José dos Campos (SP), 2016.

**Marajoaras e Tapajoaras**

No século XIX, foram encontrados na região da Amazônia vestígios arqueológicos feitos de cerâmica que indicam o alto grau de complexidade das sociedades que habitavam essa região há cerca de 1500 anos. Vasos decorados com inscrições, esculturas ricas em detalhes, potes de armazenar alimentos, vasos usados como urnas para os mortos eram feitos de barro e colocados em fornos para que adquirissem maior resistência.

Muitas dessas peças representavam elementos da natureza, como animais característicos da região.

Dois grupos populacionais conhecidos pela sua arte em cerâmica foram os Marajoaras e os Tapajoaras.

Urna funerária encontrada na ilha de Marajó (PA), feita pelos povos Marajoaras.

124

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 6º ano, 2018, p. 124.

Ambas figuras mostram que tanto o mapa como as imagens são recursos acionados para ilustração, ou seja, reforçam a interpretação da experiência histórica dos autores do livro. Com relação ao mapa, por mais que traga a informação de representar a distribuição dos povos que habitaram o Brasil depois do paleoíndio (por volta de 1500), não há nenhuma indicação de mudança espacial no tempo ou dimensão diacrônica. Na acepção de Rusen (2010c), a apresentação do mapa dessa forma impossibilita que os alunos percebam a mudança no tempo.

Já as imagens que correspondem ao crânio de paleoíndio e à urna funerária encontrada na ilha de Marajó-Pará estão intimamente relacionadas ao texto do livro, seja para enfatizar a

importância de vestígios como ossadas de pessoas para estudos arqueológicos ou para confirmar a complexidade e arte dos Marajoaras. Não há incitação para interpretação ou compreensão interpretativa por parte dos estudantes.

O caráter ilustrativo das imagens permanece nas páginas seguintes do livro do 6º ano, no entanto, ao tratar dos povos dos sambaquis há aproximação entre as diretrizes ruseniana e a forma como um dos textos de outra autoria é apresentado. Se na página 123 (Figura 6) o texto de Ricardo Fany aparece de maneira meramente informativa, na atividade proposta na página 127 (Figura 7) os autores citam a pesquisa histórica de Noberto Luiz Guarinello, induzindo interpretações timidamente a partir de questões como: em que região viviam os povos abordados no texto? Esses povos mudavam seu local de moradia com frequência? Explique. O que eram os sambaquis? Quais eram as diferenças entre as técnicas de produção de instrumentos dos povos do interior e dos sambaquis?

Figura 6 - Texto principal e complementar

**Os povos dos sambaquis**

Algumas populações que habitavam o litoral brasileiro ou regiões fluviais há milhares de anos construíram sambaquis, estruturas que formavam uma espécie de monte com resquícios diversos: conchas, rochas, mariscos, ostras, ossos, fragmentos de cerâmica, entre outros.

Alguns dos mais antigos sambaquis datados pelos arqueólogos são estruturas construídas há cerca de 10 mil anos. Leia o texto a seguir sobre os sambaquis.

**Os antigos habitantes de Brasil**  
 Pedro Paulo A. Funari, São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. Esse livro conta como era o dia a dia das primeiras populações que habitaram o território onde hoje é o Brasil.

[...]

Os tamanhos dos sambaquis variam: desde pequenos montes de 10 metros de comprimento e 2 metros de altura até verdadeiras montanhas de 500 metros de extensão e mais de 60 metros de altura.

[...]

Estudos recentes mostram que os sambaquis foram construídos com a intenção de serem marcos importantes nos territórios, para que pudessem ser vistos bem de longe. As populações que os construíram são conhecidas hoje como "sociedade dos sambaquis". Alguns desses grandes sambaquis ainda existem, mas somente aqueles que não foram destruídos pelas mudanças causadas pela elevação do nível do mar.

[...]

Atualmente, o estudo dos sambaquis pode auxiliar os pesquisadores a compreender como era o modo de vida das primeiras populações que habitaram o Brasil, principalmente com relação à sua alimentação e aos rituais funerários.

Sambaquí de cerca de 6 mil anos localizado em Jaguaruna (SC), 2015.

RICARDO Fany (Coord.). Povos Indígenas no Brasil. Mirim. São Paulo: ISA, 2015. p. 117.



123

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 6º ano, 2018, p. 123.

Figura 7 - Proposta de atividade

9. Leia o texto a seguir sobre um dos primeiros povos que habitaram o território brasileiro. Em seguida, responda às questões.

[...]

O alimento era tão abundante que esses povos não precisavam, como aqueles do interior, mudar constantemente de local. Escolhiam um lugar mais elevado, perto da praia, em especial se havia água doce por perto, e aí se estabeleciam por muitos anos, às vezes por séculos ou mesmo milênios.

Para o lugar fixado levavam as conchas que recolhiam à beira-mar, abriam-na no fogo e comiam os moluscos. As conchas vazias eram deixadas no chão e iam se acumulando. Com o passar dos anos, foram se formando verdadeiras montanhas de conchas, sobre as quais as pessoas construíam suas cabanas e dentro das quais enterravam seus mortos. [...]

Os objetos fabricados pelos povos dos sambaquis eram diferentes daqueles dos povos do interior. Os instrumentos de pedra lascada, por exemplo, eram raros e os poucos encontrados vieram do interior. Preferiam trabalhar a pedra picotando [...] e polindo (esfregando as pedras até obterem uma superfície lisa e uma forma regular). [...]

127

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 6º ano, 2018, p. 127.

No que se refere à pluralidade da experiência histórica, foi possível identificar, no âmbito da dimensão sincrônica, a ênfase nos aspectos relacionados à esfera econômica, ao visibilizar a experiência dos povos do paleoíndios, os Tupi e os Macro-jê: *naquela época os paleoíndios viviam da caça, da coleta e da pesca. Dois grandes grupos indígenas se formaram: os povos Tupi e Macro-jê. Esses grupos tinham algumas características em comum. Viviam da caça e da coleta e praticavam também a agricultura. Os aspectos que os diferenciava estão relacionados principalmente ao idioma.*

Por outro lado, ao abordar os sambaquis, as dimensões cultural e econômica se inter-relacionam, com ênfase para a alimentação, moradia e rituais desses povos: *para lugar fixado levavam as conchas que recolhiam à beira mar, abriam-na no fogo e comiam os moluscos. As conchas vazias eram deixadas no chão e iam se acumulando. Com o passar dos anos, foram se formando verdadeiras montanhas de conchas, sobre as quais as pessoas construíam suas cabanas e dentro das quais enterravam seus mortos.*

Para Rusen (2010C), o recomendável é o intercruzamento das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais no âmbito da estrutura sincrônica. Dessa forma, a veiculação da temática indígena no primeiro livro da coleção não atende satisfatoriamente às recomendações rusenianas quanto à utilidade para a percepção, sobretudo se considerarmos que a dimensão diacrônica não é explorada, assim como a pluriperspectividade da experiência histórica.

No manual do 7º ano, os autores retomam os estudos sobre os povos nativos do Brasil, destacando o processo de colonização na América portuguesa. Há pouca correspondência entre os critérios rusenianos, como podemos aferir (Figuras 8, 9, 10, 11 e 12):

Figura 8 - Povos nativos no livro do 7º ano

## Os povos nativos do Brasil

**Esta terra não se chamava Brasil**

O território onde atualmente vivemos não se chamava Brasil antes da chegada dos portugueses. Até por volta de 1500, cada povo indígena tinha um nome próprio para se referir à região onde vivia.

Um dos nomes mais conhecidos era o que os Tupiniquim usavam para se referir a uma parte do atual litoral brasileiro: Pindorama, que, na língua tupi, significa "Terra das Palmeiras".

De acordo com vários estudos, no início do século XV, havia cerca de três milhões de indígenas vivendo nas terras que hoje formam o Brasil.

Os indígenas estavam agrupados em cerca de 900 povos diferentes, como os Tupinambá, os Karijó, os Kaeté, os Xavante e os Apiaká. Esses povos apresentavam diferenças entre si, e cada um deles tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Observe abaixo informações sobre os indígenas Apiaká, que habitavam a região do atual estado de Mato Grosso no século XIX.

Os Apiaká costumavam construir sua habitação utilizando varas de bambu e folhas de palmeiras.



Uma mulher sentada em uma rede tece em um tear vertical.



Ao lado do chefe dos Apiaká, vê-se um homem segurando instrumentos para realização da pintura corporal.



Em segundo plano, duas mulheres socam milho em um pilão em frente a uma cesta chela de mandioca ralada.



**Habitação dos Apiaká no rio Arinos, aquarela sobre papel de Hercule Florence, 1828.**

Diferenciando-se dos demais, o chefe Apiaká foi representado com cocar e com arco e flecha. Suas pernas e seus braços estão pintados com cores escuras. Os Apiaká utilizavam jabuticaba e urucum para realizar suas pinturas corporais.

No centro da gravura, aparecem três mulheres adornadas com pinturas corporais e com acessórios de ossos de animais. Ao lado delas, vê-se um homem pintado com urucum.



Academia de Ciências do Rio de Janeiro, Museu





Fonte: DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p. 36.

Figura 9 - Colonização na América Portuguesa no livro do 7º ano

## A chegada dos europeus

Em 22 de abril de 1500, uma esquadra portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral chegou às terras que hoje formam o Sul do estado da Bahia. No dia seguinte, os portugueses avistaram um grupo de indígenas na praia e desembarcaram para estabelecer os primeiros contatos.

Alguns fatos ocorridos nesse primeiro encontro foram narrados em uma carta que o escrivão português Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal.

Leia a seguir um trecho dessa carta.



E dali tivemos a visão de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, por chegarem primeiro.

[...] E o Capitão mandou no batel em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E logo que ele começou a ir para lá, acudiram pela praia homens, quando dois, quando três, de maneira que, chegando o batel à beira do rio, eram ali dezoito ou vinte homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijos para o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei Dom Manuel**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. p. 17. (Prestigio).

**Homem Tapuia de Pé**, desenho de Albert Eckhout, século XVII.

**Batel:** pequena embarcação que geralmente é transportada dentro de navios maiores.  
**Rijo:** tenso.

### A Carta de Caminha

A carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao rei de Portugal, conhecida como **Carta do Achamento do Brasil**, relata o primeiro encontro dos portugueses com os nativos da terra e as impressões que seus hábitos causaram nos portugueses. Também contém descrições geográficas e impressões pessoais do autor sobre o valor do território.

Essa carta é considerada o primeiro documento escrito referente à história de nosso país. Ela foi conservada em Portugal e foi divulgada pela primeira vez em 1817, no livro **Corografia Brasileira**, escrito pelo padre Aires do Casal.

Reprodução da última página da **Carta ao rei Dom Manuel**, escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500.



Fonte: DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p. 162.

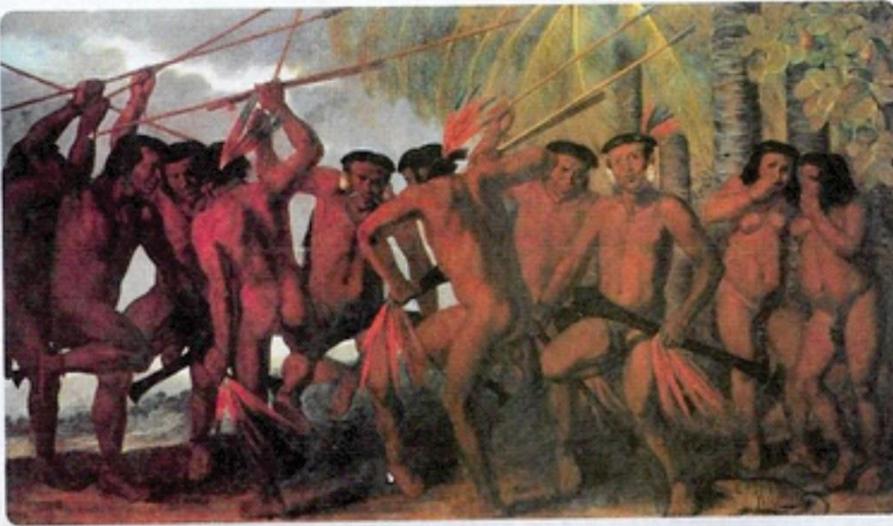
Figura 10 - Indígenas representados no livro do 7º ano

## Os indígenas

Os indígenas com os quais os portugueses estabeleceram os primeiros contatos eram os Tupiniquim. Eles falavam a língua tupi e habitavam o litoral do território que hoje forma o Brasil. Os Tupiniquim viviam em aldeias compostas por cinco a dez grandes habitações organizadas de maneira circular, com um pátio central. As aldeias eram cercadas e nelas podiam viver entre quinhentos e três mil habitantes.

Além dos Tupiniquim, outros povos indígenas habitavam a costa brasileira no século XVI, entre eles Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoio, Guarani e Charrua. Cada um desses povos tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e tradições, enfim, sua própria cultura.

Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague



### Povos indígenas no Brasil - Mirim

Site dedicado ao público infantojuvenil que, de maneira divertida, traz diversas informações sobre a grande diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil. Veja em: <http://livro.pro/setn5h>. Acesso em: 4 set. 2018.

**Dança Tapuia**, pintura de Albert Eckhout, 1641. Nela, o artista representou indígenas que habitavam a região de Pernambuco.

## Primeiras décadas de colonização

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7º ano, 2018, p. 163.

Figura 11 - Escambo entre indígenas e portugueses no livro do 7º ano

## O escambo

Desde que aqui chegaram, os portugueses precisaram da ajuda dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas, conhecido como escambo.

Os indígenas cortavam, transportavam e armazenavam as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para serem embarcadas nos navios. Em troca, eles recebiam objetos e ferramentas que não conheciam, como facas, foices e machados.

O texto a seguir trata sobre o pau-brasil e o escambo. Ele foi escrito pelo viajante francês Jean de Léry (1536-1613), que esteve na colônia portuguesa na América no século XVI.

[...] Quanto ao modo de carregar os navios com essa mercadoria, direi que tanto por causa da dureza, e conseqüente dificuldade em derrubá-la, como por não existirem [...] animais [...] para transportá-la, é arrastada por meio de muitos homens; e se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos [indígenas], não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio. [...]

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Tradução: Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 168. (Reconquista do Brasil).

Além da exploração do pau-brasil, os europeus contaram com a ajuda dos indígenas para sobreviver na nova terra. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.

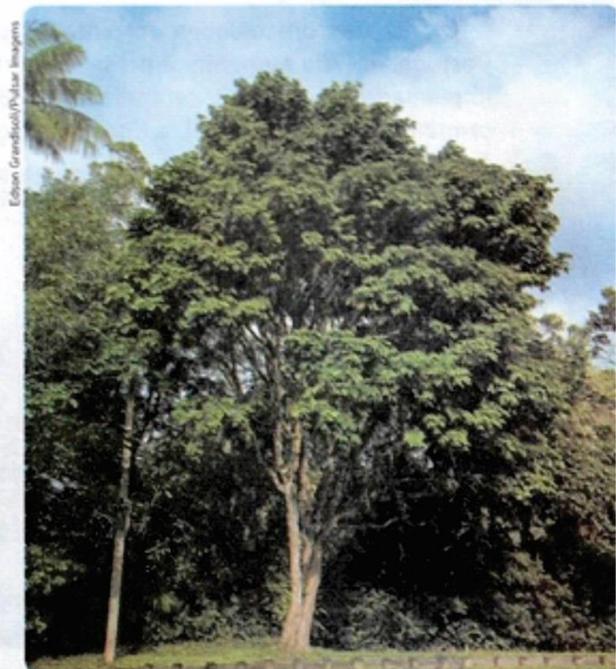
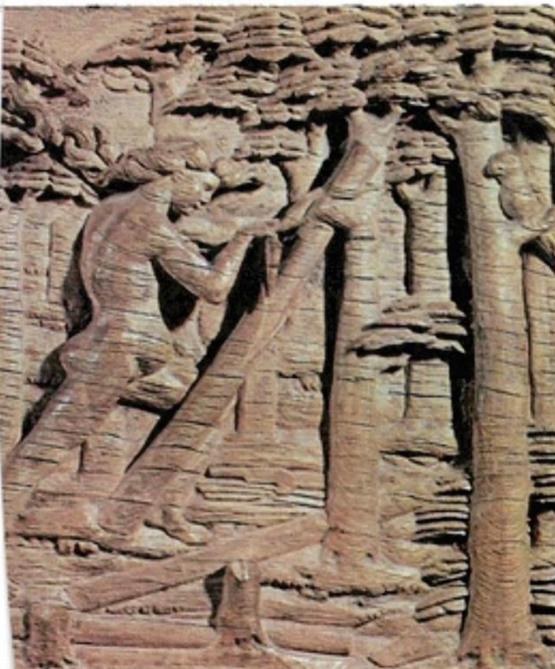


Figura 12 - Jesuítas e indígenas representados no livro do 7º ano

## Os jesuítas e os indígenas

Os jesuítas se opunham à escravização de indígenas e defendiam que eles fossem reunidos nas missões para serem catequizados.

### A escravização de indígenas

Desde o início da colonização, os colonos portugueses escravizaram milhares de indígenas, que foram obrigados a realizar tarefas árduas no dia a dia dos canaviais. A maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação.

[...] Descontentes, queimaram engenhos, acabaram com roças e povoados, obrigando os portugueses a recuar e fugir.

As revoltas indígenas destruíram os núcleos fundados pelos donatários do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Bahia e ameaçaram seriamente os de Pernambuco e São Vicente. [...]

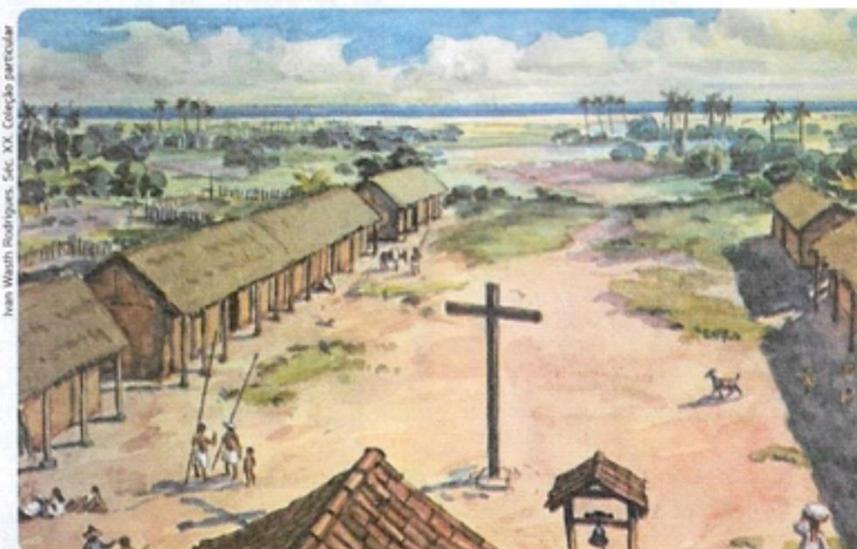
MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla B. *O Brasil que os europeus encontraram: a natureza, os índios, os homens brancos*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 83. (Repensando a história).

Preocupados, os donatários solicitaram a ajuda do rei de Portugal, informando-lhe que, se não enviasse reforços, as capitanias corriam sério risco de serem destruídas.

### As missões jesuíticas

A maioria dos jesuítas era contra a escravização de povos nativos, e fizeram forte oposição a todos aqueles que utilizavam a mão de obra indígena escrava.

Para catequizar essa população, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nas missões, os indígenas aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais. A catequização dos indígenas, no entanto, acabou modificando seu modo de vida e desorganizando suas sociedades.

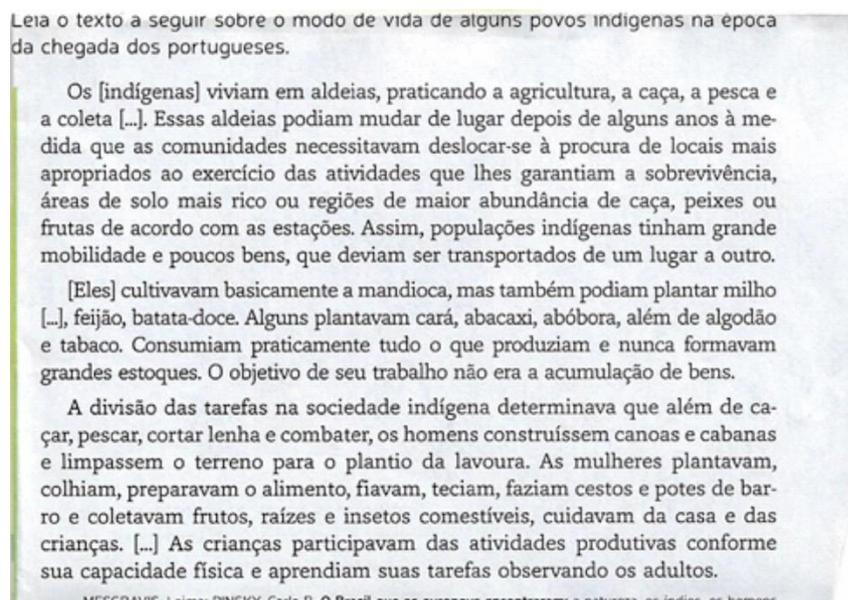


Representação de missão jesuítica no Brasil colonial. Pintura de Ivan Wasth Rodrigues, século XX.

Nas imagens apresentadas acima, o componente imagético aparece como ilustração e os textos de outra autoria são pouco explorados do ponto de vista interpretativo, assim como a carta de Pero Vaz de Caminha ao discutir a chegada dos portugueses e o relato de Jean Licy ao abordar as primeiras décadas de contato. Para além da pluralidade de experiência histórica, é a partir da dimensão econômica e cultural, mais especificamente no contexto da exploração do pau-brasil, que a relação entre portugueses e indígenas é visibilizada: *desde que aqui chegaram, os portugueses precisaram da ajuda dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas(...) além da exploração do pau-brasil, os europeus contaram com a ajuda dos indígenas para sobreviver na nova terra. Com os indígenas eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.*

Destaco a não predominância da pluriperspectividade. Portanto, ressalto que apenas no conteúdo relacionado aos Jesuítas foi possível identificar timidamente diferentes perspectivas sobre a experiência histórica: *desde o início da colonização, os colonos portugueses escravizaram milhares de indígenas (...) A maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação. Descontentes, queimaram engenhos, acabaram com roças e povoados obrigando os portugueses a recuar e fugir.* Por outro lado, no final do capítulo, na seção de atividades (Figura 13), é possível apontar a adequação as orientações de Rusen, considerando as seguintes proposições:

Figura 13 - Atividade proposta no livro do 7º ano



Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K.; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p. 182.

Nesse caso, o texto de outra autoria não é utilizado para confirmar a interpretação veiculada nas páginas antecedentes, mas para estimular a reflexão e argumentação dos estudantes a partir das seguintes perguntas: por que os indígenas frequentemente mudavam suas aldeias? Quais eram os principais produtos que eles cultivavam? Que objetos eram considerados propriedade pessoal entre os indígenas? Quais eram as tarefas das mulheres e dos homens? Como as crianças aprendiam as tarefas cotidianas? Em sua opinião, por que os indígenas não faziam grande estoques de alimentos?

Figura 14 - Identificação de atividade com viés interpretativo no livro do 7º ano

13. Observe a imagem abaixo, que representa a chegada dos portugueses, em 1500 às terras que hoje formam o Sul do estado da Bahia.



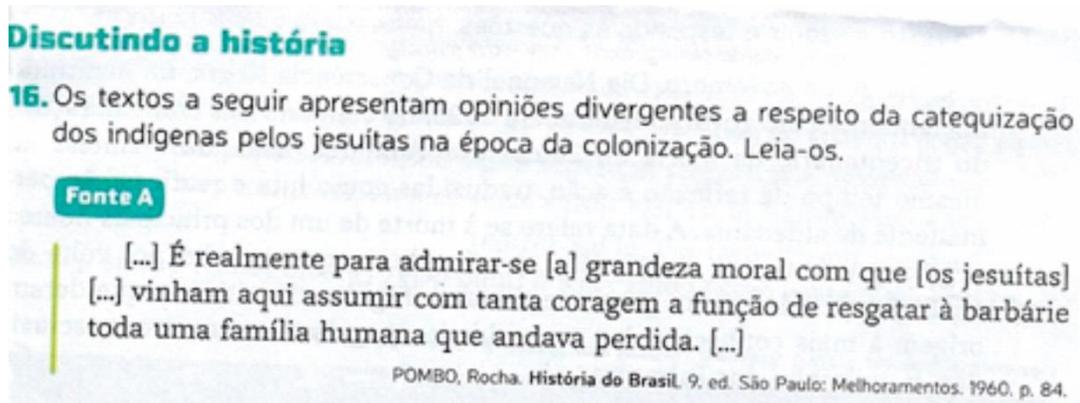
Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva, 1922.

- Quem é o autor dessa obra? Qual o título dela? Quanto tempo depois da chegada dos portugueses ela foi produzida?
- Faça uma descrição da tela destacando as características da paisagem, das embarcações e dos traies utilizados pelos portugueses e indígenas.
- Releia o trecho da Carta de Caminha da página 162. Quais são as principais diferenças entre a descrição feita dos indígenas na carta e sua representação na tela?
- Explique por que um mesmo acontecimento histórico pode ser apresentado de maneiras diferentes.

Fonte: DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p.183.

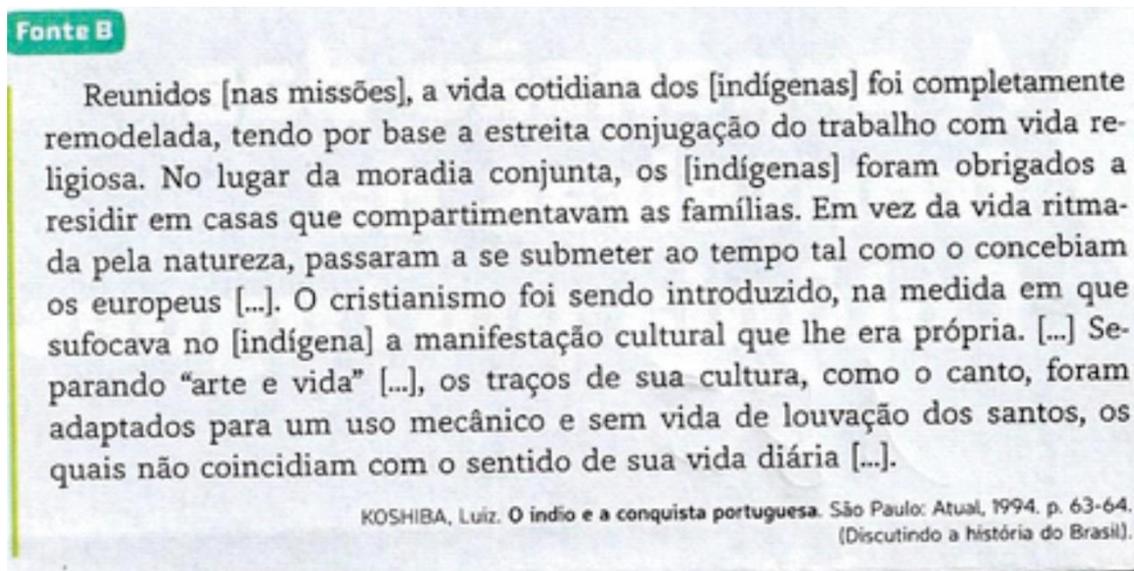
Na figura acima, a imagem e a Carta de Caminha enquanto fontes históricas favorecem o trabalho interpretativo. Logo o aprimoramento da competência perceptiva. Com essa mesma possibilidade, a atividade 16, da página 185, estimula o debate e a comparação de diferentes versões sobre a catequização dos indígenas pelos jesuítas (Figuras 15 e 16):

Figura 15 - Debate e comparação no livro do 7º ano



Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p. 185.

Figura 16 - Texto de apoio para o debate e comparação entre indígenas e jesuítas no livro do 7º ano



Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 7ºano, 2018, p. 185.

Desse modo, a partir de um roteiro de análise, os autores não só problematizam os olhares de Pombo Rocha e Luiz Koshiba, como convocam os estudantes a opinarem sobre o tema de forma argumentativa: *discuta com os colegas os dois pontos de vista e, para finalizar, escreva um texto coletivo explicando qual a opinião de vocês sobre o assunto.*

Por conseguinte, no livro do 8º ano, os povos originários aparecem na seção “Enquanto isso” e no do 9º ano são abordados pontualmente em capítulos que discutem o início da República no Brasil, a ditadura Civil-militar e o mundo contemporâneo. A maioria dos conteúdos estão associados a imagens e textos de outra autoria, sem incitar interpretação,

mas como recursos que confirmam a leitura dos autores dos manuais. É notório o distanciamento entre os indicadores de pluralidade e pluriperspectividade, ou seja, a narrativa privilegia a dimensão política ao mesmo tempo em que não enfatiza a pluriperspectividade ao nível dos afetados, exceto nas seguintes páginas (Figuras 17 e 18).

Figura 17 - A temática indígena apresentada no livro do 9º ano

## **A resistência indígena e quilombola**

O governo ditatorial incentivou e financiou políticas de expansão territorial e desenvolvimento econômico no interior do país. Para isso, empreendeu obras de construção de rodovias e de usinas hidrelétricas. Além disso, autorizou a exploração de terras por empresas de mineração e o desmatamento para o desenvolvimento da agropecuária.

Entretanto, muitas dessas ações foram realizadas sem nenhuma preocupação com a população que vivia nos territórios afetados, como os povos indígenas e as comunidades quilombolas. Esses povos foram amplamente prejudicados com essas políticas expansionistas, sofrendo diversos tipos de violência.

No final da década de 1970, por exemplo, a construção de uma barragem no estado da Bahia alagou uma vasta área de territórios quilombolas das comunidades de Barra, Bananal e Riacho de Pedras, no município de Rio de Contas. Os alagamentos causaram uma situação de miséria nessas comunidades, que não receberam qualquer tipo de indenização ou suporte do governo militar pela perda de suas terras.

Em meio ao processo de desenvolvimento econômico promovido pelo governo, houve também ocupação irregular de terras indígenas. Muitos povos foram expulsos de seus territórios e houve perseguição, prisão, tortura e morte de lideranças indígenas que reivindicavam os direitos de sua população.



Em 1980, como maneira de resistir à violência praticada pelo Estado e seus aliados, lideranças indígenas fundaram a **União das Nações Indígenas (UNI)**, uma organização de caráter nacional comandada por indígenas com o objetivo de defender os direitos desses povos.

O deputado federal Mário Juruna em audiência com o presidente João Figueiredo. O cacique Xavante foi o primeiro indígena eleito deputado federal do Brasil. Brasília (DF), 1983.

Fonte: DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 9º ano, 2018, p. 254.

Figura 18 - A questão indígena apresentada no livro do 9º ano

**A questão indígena**

✦ A história dos indígenas brasileiros é marcada pela luta por suas terras desde a época em que elas foram invadidas por europeus, a partir do século XVI. Atualmente, a falta de demarcação das terras indígenas permanece como um dos problemas mais graves do Brasil. Apesar disso, os territórios habitados por indígenas possuem uma legislação própria, definida na Constituição Federal de 1988.

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

[...]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/conf1988/conf1988\\_08.09.2016/art\\_231.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/conf1988/conf1988_08.09.2016/art_231.asp)>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Apesar do amparo legal, a demarcação das terras indígenas tem enfrentado objeções de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ocupam algumas dessas terras, explorando seus recursos e impedindo o prevailecimento do direito dos indígenas sobre elas.

**O povo brasileiro.**  
Direção de Isa Grinspum Ferraz, 2000. (280 min).  
Documentário baseado nas ideias do antropólogo Darcy Ribeiro. Traz depoimentos de estudiosos e aborda a formação da nação brasileira, destacando o papel dos indígenas nesse processo.

✦ Os indigenistas, porém, defendem essas demarcações como meio de proteger as terras indígenas e preservar a cultura desses povos. Ainda, chamam a atenção para a grande capacidade que esses povos têm de manter o equilíbrio ecológico das terras em que habitam ao extrair delas somente o necessário para sua sobrevivência.

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. 9º ano, 2018, p. 294.

Como é possível visualizar, os povos indígenas aparecem durante e após a ditadura. Nesse sentido, os autores não só relacionam aspectos políticos, econômicos e culturais, como visibilizam vozes indígenas diante do contexto de autoritarismo e de negação de direitos após a Constituição de 1988: *em meio ao processo de desenvolvimento econômico promovido pelo governo, houve também ocupação irregular de terras. Muitos povos foram expulsos de seus territórios e houve perseguição, prisão, tortura e morte de lideranças indígenas que reivindicavam os direitos de sua população. Em 1980, como maneira de resistir à violência praticada pelo Estado e seus aliados, lideranças indígenas fundaram a União das Nações Indígenas (UNI)(...).*

*Apesar do amparo legal, a demarcação das terras indígenas tem enfrentado objeções de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ocupam algumas dessas terras, explorando seus recursos e impedindo o prevailecimento do direito dos indígenas sobre elas. Os indígenas, porém, defendem essas demarcações como meios de proteger as terras indígenas e preservar a cultura desses povos. Ainda chamam atenção para a grande capacidade que*

*esses povos têm de manter o equilíbrio ecológico das terras em que habitam ao extrair delas somente o necessário para sua sobrevivência.*

#### 4.2 UTILIDADE PARA A INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

Rusen (2010C) coloca como necessário a adequação dos manuais aos seguintes critérios:

- a) Norma Científica: o livro deve respeitar os princípios da Ciência da História e evitar falhas ou apresentar interpretações que contradigam o estado de conhecimento científico (RUSEN, 2010C, p. 122). Além disso, as citações, notas, indicações de fontes e literatura deve corresponder aos costumes da ciência especializada.
- b) Capacidade metodológica: é importante que o livro contemple os princípios metodológicos do pensamento histórico, tais como: desenvolvimento de problema, estabelecimento e verificação de hipóteses, investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais. Para Rusen (2010C):

[...] o manual deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio a interpretações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva (p. 123).

- c) Caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador: o livro deve evitar imagens estáticas da história e visibilizar os processos, como também a pluriperspectividade de interpretações, possibilitando que os alunos comparem criticamente as interpretações e evite atitudes dogmáticas com relação ao passado.
- d) Força de convicção da exposição: o manual deve veicular textos inteligíveis e evitar sobrecarga emocional. Sua argumentação deve ser coerente e devem ficar clara, sobretudo as diferenças entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores (RUSEN, 2010C, p.124).

Dessa maneira, ressalto que em todo o material analisado, não foi identificada nenhuma discrepância entre as normas que regulam o trabalho científico e a organização dos manuais.

No que diz respeito à capacidade metodológica, é perceptível que, apesar dos manuais não atenderem a todos os critérios estabelecidos por Rusen, em alguns exercícios a interpretação e a argumentação são estimuladas, especialmente nas atividades que envolvem discussão de fontes e textos históricos, como podemos observar nas figuras 15 e 16.

Destaco, ainda, que os conteúdos relacionados aos povos indígenas são apresentados de forma inteligível, sem sobrecarga emocional, mas com pouca discussão das diferentes perspectivas das interpretações históricas. Ou seja, nos manuais predomina a monoperspectividade, o que compromete o aprimoramento da capacidade argumentativa e interpretativa dos estudantes.

#### 4.3 UTILIDADE PARA A ORIENTAÇÃO HISTÓRICA

Para essa finalidade é preciso que os livros contemplem:

- a) Perspectivas globais: para além de enfoques etnocêntricos, o manual didático deve adotar sistematicamente como tema a estrutura e dimensão da identidade histórica, a saber, a construção dele mesmo e do outro na percepção histórica e sua interpretação. Deve ser possível refletir sobre o papel desempenhado pela interpretação histórica na compreensão que o aluno tem de si e do presente (RUSEN, 2010C, p. 125).
- b) Formação de um juízo histórico: além de evitar a imparcialidade, o livro deve problematizar juízos históricos e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que os alunos possam aprender e emití-los alegando suas razões (RUSEN, 2010C, p. 126).
- c) Referências ao presente: o livro didático deve fazer referência ao presente na apresentação e interpretação do passado.

As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância entre o passado e o presente se vislumbra uma parte de perspectiva futura para o presente. Com tudo isso, um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe foi dada (RUSEN, 2010, p. 127).

É notório o descompasso entre os indicadores de orientação histórica de Rusen e a abordagem dos povos originários na coleção analisada, haja vista a pouca problematização dos juízos históricos, assim como a ausência do presente como referência. Com isso, afirmo

que dentre os conteúdos que contemplam os indígenas, a atualidade é referenciada apenas no livro do 8º ano, no capítulo que discute o processo de independência do Brasil (Figura 19).

Figura 19 - Abordagem dos povos originários no livro do 8º ano

**Explorando o tema**

**O problema do preconceito no Brasil**

A exploração sistemática dos povos indígenas e da mão de obra africana resultou em profundas marcas na sociedade brasileira. Até os dias atuais, os indígenas e seus descendentes, assim como os afro-brasileiros, sofrem preconceito e discriminação.

Leia a reportagem.

Um grupo de indígenas da etnia Kayapó denuncia que sofreu preconceito por parte de uma passageira e foi expulso de um ônibus interestadual após um evento em Alto Paraíso de Goiás, no norte do estado. Eles estavam voltando para a aldeia onde vivem, em Tucumã, interior do Pará, quando uma usuária do veículo disse que não queria nenhum deles sentando ao seu lado. “Ficamos muito chateados. Foi um preconceito”, disse o índio Benjamin Kayapó, que estava dentro do veículo.

[...]

Após evento, índios dizem que foram expulsos de ônibus por preconceito. **G1 Goiás**. 31 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/07/apos-evento-indios-dizem-que-foram-expulsos-de-onibus-por-preconceito.html>>. Acesso em: 4 out. 2018.

Agora, observe uma imagem da campanha Abril Indígena, da Fundação Nacional do Índio (Funai).

**Abril Indígena 2017**  
De Fundação Nacional do Índio  
Video da campanha da Funai que tem como objetivo conscientizar sobre a importância do combate ao preconceito contra os povos indígenas. Veja em: <<http://livro.pro/erzrs8>>. Acesso em: 4 out. 2018.

**O Brasil de Urucum**  
**A diferença é a nossa riqueza**

No Brasil, vivem hoje mais de 890 mil indígenas. Quase um milhão de brasileiros pertencentes a 305 diferentes etnias. Fazendo mais de 270 línguas. Brasileiros como eu, como você. Existem, no país, aproximadamente 70 referências de povos indígenas que vivem em isolamento voluntário, sem nenhum contato com os não índios. Os povos indígenas lutam para manter seu modo tradicional de vida. Lutam pelo direito de reproduzir suas culturas, lutam pelo direito de preservar suas tradições. Respeitar as diferenças é viver um Brasil com diversidade e riqueza.

Apoio: Realização:

Fonte: DIAS, M. A.; GRINBERG, K.; PELEGRINE, M. 8ºano, 2018, p. 156.

Como podemos observar, a seção instiga o debate sobre o preconceito e os processos de discriminação que envolvem os indígenas na atualidade a partir das seguintes questões: *o que a reportagem e a campanha da Funai indicam sobre os indígenas no Brasil, na*

*atualidade? Você já foi vítima ou já presenciou alguma situação de preconceito contra indígenas e afro-brasileiros? Comente qual foi a sua reação.*

Apesar da relevância da atividade, não é explorada a relação/diferenciação de tempos, que possibilite referenciar os dias atuais através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e o presente (RUSEN, 2010C, p. 126). Nesse sentido, diverge das orientações rusenianas.

#### 4.4 ENTRE LIMITAÇÕES DOS MANUAIS DIDÁTICOS E PROPOSIÇÕES DE AULAS-OFICINAS: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

A análise minuciosamente realizada, revela pouquíssimos avanços na coleção quanto à incorporação das demandas do movimento social e o debate historiográfico das últimas décadas. Portanto, apesar do uso predominante da categoria indígena, da explicitação da diversidade étnica/linguística e da abordagem de temas referentes aos povos originários em todos os exemplares, prevalece a concentração de conteúdos no manual do 7º ano, mais precisamente no trato do processo de colonização portuguesa.

Contudo, identificar os pontos de divergências e convergências entre os critérios de Rusen e a prescrição de ensino da temática indígena dos manuais possibilitou avaliar o potencial das obras para o aprimoramento da consciência histórica dos discentes. Com isso, o recorte específico dessa pesquisa diz sobre a qualidade dos manuais estudados para a aprendizagem da história dos povos originários no Brasil. Por esse ângulo, destaco que a coleção veicula a temática indígena de maneira monoperspectivada, com pouca referência ao presente, além de silenciar conflitos, resistências, disputas e transformações socioculturais.

Portanto, a avaliação da temática indígena na coleção à luz da teorização ruseniana é fecunda para reivindicar melhorias dos livros de História, principalmente diante da difusão dos exemplares pelo Brasil afora, como podemos inferir a partir dos seguintes dados (Tabelas 1 e 2):

Tabela 1 - Aquisição e distribuição de Livro do Aluno – PNLD 2020

| Ano/Série | Quantidade de exemplares | Valor total      |
|-----------|--------------------------|------------------|
| 9º Ano    | 188.504                  | R\$ 2.054.176,08 |
| 8º Ano    | 200.504                  | R\$ 2.059.176,08 |
| 7º Ano    | 216.964                  | R\$ 1.685.376,35 |
| 6º Ano    | 229.354                  | R\$ 1.872.446,06 |

Fonte: FNDE, Valores de aquisição – Anos finais, 2020.

Tabela 2 - Aquisição e distribuição de Manual do Professor – PNLD 2020

| Ano/ Série | Quantidade de exemplares | Valor total   |
|------------|--------------------------|---------------|
| 9º Ano     | 3.925                    | R\$ 96.971,05 |
| 8º Ano     | 4.033                    | R\$ 89.968,16 |
| 7º Ano     | 4.155                    | R\$ 79.389,59 |
| 6º Ano     | 4.290                    | R\$ 84.281,34 |

Fonte: FNDE, Valores de aquisição – Anos finais, 2020

Apesar do presente estudo não ser quantitativo, a exposição dos números acima justifica-se por demonstrar a importância de não encerrar a pesquisa apontando as falhas do material didático para o ensino da temática em questão, como geralmente acontece no âmbito do mestrado acadêmico, até porque os dados, ao mesmo tempo em que apontam o investimento e possível alcance da coleção nas escolas brasileiras, não revelam que os professores, enquanto pessoa e profissional com saberes múltiplos, podem fazer diferentes usos dos manuais, inclusive com ações que mobilizem as operações da consciência histórica no cotidiano das aulas. Dessa forma, a fragilidade dos exemplares da coleção quanto aos silenciamentos da história indígena, o foco nos conceitos substantivos<sup>14</sup> e o pouco estímulo para atividades com fontes históricas e discussões multiperspectivadas me desafiaram enquanto professor-pesquisador, colocando-me diante do dever de tecer algumas reflexões propositivas para o estudo dos povos originários nas séries finais do Ensino Fundamental. Desse modo, sem a pretensão ingênua de prescrever/padronizar o exercício da docência, é possível contribuir para a prática e formação continuada dos colegas da Educação Básica.

Assim como Selva Guimarães Fonseca (2008, p. 75), compreendo que o sistema escolar é constituído por uma pluralidade de concepções de educação e de ensino, ao mesmo tempo que muitos professores de História não conseguem assumir uma “linha de atuação” e justificar a própria opção de trabalho. Daí a relevância da unidade teoria↔prática no fazer profissional. Ou seja,

[...] cada corpo teórico é construído tendo-se em vista o entendimento e a explicação de fenômenos existentes, o que tem a ver com as práticas existentes; toda teoria tem sua origem e seu fundamento nessas práticas. No entanto, é verdade, também, que os corpos teóricos são tão mais potentes, quanto mais preveem novas práticas. Ao lado disso, toda prática representa

<sup>14</sup> Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc. Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (RAMOS, 2013, p. 10)

um teste da teoria que lhe corresponde, mas também é uma fonte para nova(s) teoria(s). Pode-se dizer que uma dada prática confirma ou não uma dada teoria, podendo ou não ser fonte para outra(s) teoria(s). Esta(s), por sua vez, explicitam ou não uma dada prática, e projeta(m), ou não uma nova prática (OLIVEIRA, 2013, p. 143).

Tais considerações são importantes diante da minha intenção de propor possibilidades de ensino da temática indígena e contribuir para a formação do professor-historiador. Nesse sentido, seria incongruente olhar os livros didáticos com as lentes disponibilizadas por Jorn Rusen e sugerir ações dissonantes da sua formulação teórica. Portanto, destaco que a pesquisadora brasileira Marcia Elisa Teté articula os conceitos rusenianos com as discussões sobre o ensino de História, considerando as nossas especificidades socioculturais. De acordo com a autora, a História escrita e ensinada são campos diferentes, mas não excludentes (RAMOS, 2018, p. 35). Logo, assim como a pesquisa histórica inter-relaciona Ciência e Vida Prática, as aulas de História, especificamente na escola, podem ser pensadas como tempo de exercitar e compreender o processo de construção do conhecimento histórico-científico a partir da mobilização das cinco etapas constitutivas da Matriz Disciplinar de Rusen, explicitadas no capítulo três da dissertação.

Tomar os *Interesses* como ponto de partida e de chegada requer considerar as problemáticas e incompreensões do presente. Para Ramos (2018, p. 38) estudar os povos indígenas é ir de encontro às discussões de questões ligadas as políticas afirmativas e os diferentes posicionamentos, lutas pelas terras, preconceito, discriminação, violências e diversidade cultural. Nesse sentido, é importante saber o que os alunos pensam sobre esses e outros assuntos, com o intuito de identificar as carências de orientação temporal da vida cotidiana. De acordo com a pesquisadora é a partir destas carências, destes interesses (algumas correntes de pensamento diriam: da realidade do aluno) que o professor pode iniciar o movimento da matriz ruseniana.

Dos *Interesses* que emergem da vida prática, é possível voltar-se para o passado recorrendo às *Idéias* ou modelos interpretativos que contribuem para tornar cognoscível o que do passado ainda está presente, como as fontes históricas. Para tanto, vale destacar que apesar do livro didático ser um importante referencial de conhecimento histórico, é importante que os estudantes acessem outros textos historiográficos e fontes que possibilitem ampliar olhares sobre a experiência histórica, em especial dos povos indígenas. Desse modo, a próxima etapa envolve acionar o *Método*. Ou seja, assim como no conhecimento histórico especializado, é possível o aprendizado gradual dos recursos metódicos de como se lida com as fontes históricas no ensino básico (RAMOS, 2018, p. 46).

Por esse enfoque, a narrativa, enquanto forma peculiar de *Apresentação* do conhecimento histórico científico, também é potencializada no contexto escolar, o que permite que o aluno demonstre mudanças conceituais, explicações, interpretações, relações e argumentações contextualizadas. Nesse sentido, o professor deve estar ciente de que a competência narrativa constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado (RAMOS, 2018, p. 50).

A “última” etapa do ciclo, envolve o retorno à vida prática. Espera-se que o aprendizado promova mudanças nos modos de pensar, viver e agir, em outras palavras:

o trabalho de construção do conhecimento histórico que segue o movimento da matriz disciplinar, seja ele historiográfico ou escolar, pode ser internalizado de forma que intervenha nas ideias /ações dos sujeitos de modo que enriqueçam o senso comum transformando-o em senso crítico o passado quando “decifrado”, racionalizado – e razão aqui significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo auto-realização ou reforço identitário. (RAMOS, 2018, p. 51).

Decerto que Jorn Rusen desenvolveu os seus estudos sem considerar as peculiaridades da realidade brasileira, sobretudo do ensino da temática indígena no nosso sistema educacional, mas o seu pensamento e interlocuções com pesquisadores vinculados a diferentes universidades do Brasil têm demonstrado o quanto a sua noção de aprendizagem histórica pode contribuir para pensar as relações temporais presente, passado, futuro e os conflitos, tensões, disputas, “genocídios”, exclusão e desigualdades que envolvem os povos originários ( RAMOS, 2018, p. 52). Nesse sentido, a adaptação da matriz disciplinar para o espaço escolar emerge como uma dentre várias outras possibilidades de visibilizar criticamente os indígenas nas aulas de História.

É importante mencionar que as conexões e possibilidades metodológicas realizadas por Marcia Elisa Teté Ramos (2018) convergem com o modelo de aula-oficina definido por Isabel Barca. De acordo com Barca (2004), a aula-oficina distancia-se significativamente dos modelos de aula-conferência e de aula-colóquio. Na aula-conferência, professor e aluno ocupam posições bem definidas e rígidas no processo ensino-aprendizagem, principalmente por o mestre assumir a condição de detentor do saber ou de quem ensina a quem nada sabe e pensa. Nessa lógica, a aula é desenhada enquanto momento privilegiado de transmissão de conhecimento do professor para crianças, jovens e adultos em processo de escolarização, tidos como tábuas rasas, ou seja, o docente transmite o conhecimento pronto e acabado através da

exposição e o aluno, receptor passivo, memoriza e tentar reproduzir a mensagem do mestre em testes e provas.

Na aula-colóquio, para além dos conteúdos, ganha relevância o planejamento e a organização do fazer pedagógico. Nesse sentido, o saber pode ser problematizado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e no uso de estratégias e recursos, como as mídias e as novas tecnologias (BARCA, 2004, p. 132). Por outro lado, a aula-oficina, tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rusen –, implica no professor como investigador social, que aprende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modificá-lo positivamente (RAMOS, 2018, p. 492). Portanto,

[...] a ideia é que o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferência e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (BARCA, 2013, p.1, 2)

É perceptível que, diferente da aula-conferência e colóquio, na aula-oficina (Quadro 3) o aluno é sujeito ativo, com ideias, interesses e saberes provenientes de diferentes espaços sociais. Já o educador, na condição imprescindível de pesquisador, cria condições para que se exercite os procedimentos próprios da pesquisa histórica, sem a pretensão de formar historiadores, mas com a finalidade de possibilitar a aprendizagem histórica como uma leitura contextualizada do passado a partir de evidências e variadíssimas fontes (RAMOS, 2018, p. 45).

Quadro 3 - Modelo de aula –oficina

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Lógica</b>                 | Aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas. Professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras. |
| <b>Saber</b>                  | Modelos do saber multifacetado e há vários níveis : senso comum, ciência, epistemologia.  |
| <b>Estratégias e recursos</b> | Múltiplos recursos intervenientes.  |
| <b>Avaliação</b>              | Material produzido pelo aluno.  |
| <b>Efeitos sociais</b>        | Agentes sociais.  |

Fonte: BARCA, 2004, p. 133

Como Isabel Barca demonstra, a prática ancorada nessa perspectiva requer que o docente crie condições para:

I – Interpretação de fontes: ler fontes diversas – com suporte diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II- Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III- Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p. 133-134).

Após a discussão dos resultados da pesquisa, e com Marcia Elisa Teté Ramos e Isabel Barca, articular o pensamento de Jorn Rusen com possíveis práticas de ensino da temática indígena, lanço-me na elaboração e apresentação da dimensão propositiva deste trabalho. Trata-se de um encarte composto por seis propostas de aulas oficinas sobre os povos originários para serem desenvolvidas nas escolas. Obviamente que tive o cuidado de não descartar o livro didático, mas sugerir novas possibilidades de uso e conexões com outros textos e fontes de estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo”.*

*Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.*

(CLARICE, LISPECTOR. **A Descoberta do Mundo.**

Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1984. p. 165-166)

Como demonstrei na introdução, a questão norteadora dessa pesquisa emergiu a partir da minha experiência enquanto docente da disciplina de História na Educação Básica. Foi desse lugar e das inquietações vividas no cotidiano da sala de aula, sobretudo diante das representações estereotipadas dos povos originários e da falta de critérios na escolha de materiais didáticos no cotidiano escolar, que interroguei a temática indígena nos manuais com lentes que contemplam a epistemologia da História.

Por conseguinte, para além da denúncia ou exposição das lacunas nos manuais, insiro o desenvolvimento do presente estudo no bojo dos movimentos em prol da efetivação da Lei nº 11.645/08, fruto da luta do movimento social indígena no Brasil, em meio a disputas que envolvem o currículo e a produção de materiais didáticos.

Dessa maneira, tracei como objetivo geral identificar e analisar os pontos de divergências e convergências entre a abordagem da temática indígena na coleção “Vontade de Saber História” e as diretrizes de Jorn Rusen. Os resultados confirmam a seguinte hipótese: as páginas destinadas às aulas de História Indígena no Brasil atendem parcialmente às orientações rusenianas. Destaco que o estudo do material selecionado a partir dos indicadores de experiência, interpretação e orientação histórica, revelam que apesar dos manuais serem compostos por múltiplas imagens, mapas e documentos, há mediano estímulos para

potencializar as operações da consciência histórica dos estudantes. Ou seja, os indicadores de percepção, interpretação e orientação, evidenciam a fragilidade dos livros quanto à multiperspectividade da experiência histórica, insuficiente referência ao presente e pouquíssimo estímulo ao exercício interpretativo e argumentativo, sobretudo pela insuficiente incorporação de textos históricos, trabalho com fontes e discussões pautadas nas relações conflituosas, de resistência e reelaboração cultural, nas quais os povos indígenas estão inseridos. É importante mencionar que grande parte das páginas analisadas que convergem com as diretrizes rusenianas, foram identificadas nas propostas de atividades no livro do 7º ano, que contemplam os conceitos de segunda ordem e exercícios que estimulam a argumentação dos estudantes a partir do debate sobre diferentes perspectivas da história.

Dessa forma, a dimensão propositiva desse estudo, apresenta algumas possibilidades de discutir a temática indígena nas aulas de História nas séries finais do Ensino Fundamental, tomando como referencial os conceitos de Jorn Rusen e as discussões sobre aula-oficina de Isabel Barca. Não se trata de “uma receita de bolo” ou da “fórmula mágica” que resolverá todos os problemas do ensino de História no dia seguinte na escola. Ao contrário, é um convite para uma prática contextualizada com os manuais, dialógica, comprometida com as problemáticas do presente e atenta a formação da consciência histórica de crianças e jovens.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.C. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *Hist. R. Goiânia*, v.7, n1, p.37-51, jan./jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel [Org.]. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BICALHO, P, S, S. *Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, A. A. C.; SILVA, G. N.O. A construção da imagem indígena em livros didáticos: gestos de interpretação. *Revista Panorâmica*, v. 32, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1246/19192426>. Acesso em 12/10/2020.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20/06/2020.
- \_\_\_\_\_. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 20/02/2020.
- \_\_\_\_\_. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 20/08/2020.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CAIMI, F.E. A História na Base Nacional Comum Curricular: Pluralismo de ideias ou guerra de narrativa. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 4, vol.3, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 20/08/2020.
- CAIMI, F.E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História*, v. 7, n.14, 2018.
- CANDAU, V.M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes 2016.

CAVALCANTE, Thiago. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*. vol. 30 nº. 1 Franca jan./jun 2011. Acesso em 10/11/2020.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 20/12/2020.

CUNHA, M. C. *Imagens de índios do Brasil no século XVI*. In: CUNHA, M. C. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 26-53.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DEPARIS, R. S. *União das nações indígenas (UNI): contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourado, Dourados – MS, 2007.

DIAS, M.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, E.; AAUJO, R. I.; CABRAL, G. G.; OLIVEIRA, M. D. *História: demandas e desafios do tempo presente*. São Luis: EdUFMA, 2018.

DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora Quinteto, 2018, 6º ano.

\_\_\_\_\_. *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora Quinteto, 2018, 7º ano.

\_\_\_\_\_. *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora Quinteto, 2018, 8º ano.

\_\_\_\_\_. *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora Quinteto, 2018, 9º ano.

FANELLI, Giovana de Cassia Ramos. *A Lei 11645/08: história, movimentos sociais e mudanças curriculares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018, São Paulo, SP.

FERREIRA, Marieta de Moraes. ProfHistória: mestrado profissional em ensino de História. Entrevista concedida a Bruno Leal. *Café, História: divulgação científica*. 4 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/profhistoria-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/>. Acesso em 10/11/2020.

FONSECA, S, G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

FRANZÃO, E. V.; RALEJO, A. S. Narrativas do “outro” nos livros didáticos de História. *Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338495600\\_ARQUIVO\\_Anpuhve rsao7.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338495600_ARQUIVO_Anpuhve rsao7.pdf). Acesso em 12/10/2020.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista Ensaio e Pesquisa em Educação*, v.01, 2016. Disponível em:

FREIRE. P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE. P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. *A Reforma Empresarial da Educação*. Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular: 2018.

GANDRA. E. A. e NOBRE. F. N. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise de coleção didática Araribá (2008-2003). *Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação*, nº 1, vol. 1, jul/dez, 2014. Disponível em:

GONÇALVES, A. M; DEITOS, R.A. Competências gerais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Ecos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete B.; DA SILVA, Aracy L. (Orgs.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 1995.

JUNIOR, W. E. F.; SERBIM, F. B. do N.; ALVES, F. C.; LOPES, M. J. de M.; MENDONÇA, A. B. F. de. Diários como ferramenta de formação docente continuada: uma análise no contexto de um mestrado profissional. *Ensenanza ds Las Ciencias*, n.º Extraordinário, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/184125/?ln=en>. Acesso em 20/05/2020.

LIMA, J. F. *O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646941?mode=full>. Acesso em 20/05/2020.

MARTINS, E. R. (org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-48.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história, interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98.

MEDEIROS, D.H. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

MIRANDA, S. R; ALMEIDA, F. R. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*, v.2, n.5, jul-out/2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso em 10/02/2021.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, maio/agosto, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/233>. Acesso em 02/12/2020.

MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In. GRUPIONI, Luís Donisete B.; DA SILVA, Aracy L.. (Orgs.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 1995.

MOTA, L. T.; RODRIGUES, I. C. A questão indígena no livro didático “Toda História”. *História & Ensino*. Londrina, v. 5, p. 41-59, out. 1999.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v.12, n.3(30), set./dez. 2012.

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

NOBRE, Felipe Nunes. *Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

OLIVEIRA, C.R. Ação indígena, etnicidade e o diálogo interétnico. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 14, n.40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Cfk58gnyWF8vm8FHRZPScZt/?lang=pt>. Acesso em 22/01/2021.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M.V.R. e LIMONTA, S.V. (Orgs). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped, 2013.

PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

PEREIRA, D.K; MIOTO, H.L; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História*, v.7, n.14, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495>. Acesso em: 12/10/2020.

RAMOS, M.E.T. Educação Histórica : articulação orgânica entre investigação e ação. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História*. Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em : <https://cdsa.academica.org/000-010/1110.pdf> . Acesso em 05.12.2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In: Diálogos. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

RUSEN. J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, L.; MARTINS, E. R. (org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010A. p. 41-48.

RUSEN. J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A. Editora: Curitiba, 2012.

RUSEN. J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, L.; MARTINS, E. R. (org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010B. p. 79-91.

RUSEN. J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, L.; MARTINS, E. R. 99 (org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010C, p.109-127.

RUSEN. J. *Razão histórica: teoria da – fundamentos da ciência histórica*. Editora Universidade de Brasília, 2010.

RUSEN. J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, MARTINS, E. R.(org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010D. p. 51-77.

RUSEN. J. Narrativa histórica: fundamentos , tipos , razão. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, MARTINS, E. R.(org). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010E. p. 93-108.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, M.A. Interculturalidade, Humanismo e Educação: Formação da consciência história é do que literacia histórica? In: SCHMIDT. M.M.; FRONZA. M. (orgs). *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: WeA Editores, 2016.

SCHMIDT, M.A. Jorn Rusen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista da História Intelectual*. v.3, n.2, out., 2017. Disponível em: Senado, 1988. 140 p.

SILVA, Giovani José da.; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, 2017. p. 7-15.

SILVA, T, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2005).

SILVA, M.F.B. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, v. 1, n.2, p.151-168, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/45>. Acesso em 12/10/2020.

SILVEIRA, T, E.S. *Identidades (in) visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2016.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. “*Os esquecidos da História*” a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2015.

TRICHES, J; LOTTERMANN, R; CERNY, R. Z (org). Os rumos da educação e as (contra) reformas: os problemas educacionais do Brasil atual. Florianópolis: *Cadernos do CEB*, 2019.

**APÊNDICE A – PROPOSTA DE AULAS-OFICINAS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**AUGUSTO CÉSAR DE ARAÚJO**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: PROPOSIÇÃO DE AULAS OFICINAS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**

**2022**

**AUGUSTO CÉSAR DE ARAÚJO**

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: PROPOSIÇÃO DE AULAS OFICINAS**

Proposta desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, em nível de Mestrado Profissional (ProfHistória) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Vitória da Conquista

2022

A658t

Araújo, Augusto César de.

A temática indígena em livros didáticos de história do ensino fundamental II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento Jorn Rusen. / Augusto César de Araújo, 2022.

142f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Avanete Pereira Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 73.- 78

1. Ensino de história. 2. Livro didático. 3. Aprendizagem histórica – História Indígena. I. Sousa, Avanete Pereira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 900

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção - CRB 5/1890**

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista -BA

Como poderia a teoria dar conta da prática se não nascesse com ela, ali, onde essa vida se multiplica: a sala de aula?

(Lilian Anna Wachowicz; Pura Lúcia Oliver Martins.; Joana Paulin Romanowski, 2020)

## APRESENTAÇÃO

Prezado(a) colega,

O presente encarte foi organizado como dimensão propositiva da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo título é: A temática indígena em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II: um estudo reflexivo propositivo à luz do pensamento de Jorn Rusen.

Diante disso, disponibilizo seis propostas de aulas oficinas voltadas para o estudo da História Indígena no Ensino Fundamental.

Os planos estão estruturados da seguinte forma:

- 1) Tema;
- 2) Questão problematizadora;
- 3) Trilha metodológica;
- 4) Indicação de leituras para o educador.

Abraço,

Augusto César de Araújo

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>87</b>  |
| <b>AULA-OFICINA 01 - TRABALHO INDÍGENA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XVI .....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>AULA OFICINA 02 – LEGISLAÇÃO INDIGENISTA DA COROA PORTUGUESA ( SÉCULOS XVI E XVII) : IDENTIFICAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS NA COLÔNIA .....</b> | <b>91</b>  |
| <b>AULA OFICINA 03- O PROTAGONISMO INDÍGINA NA BAHIA COLONIAL: A SANTIDADE DE JAGUARIFE .....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>AULA OFICINA 04 – HABINTATES DO BRASIL SIM, CIDADÃOS NÃO: A QUESTÃO INDÍGENA NA CONSTITUINTE DE 1823 .....</b>                             | <b>102</b> |
| <b>AULA OFICINA 05 – ENTRE SILÊNCIOS E VOZES: O REFORMATÓRIO INDÍGENA AGRÍCOLA KRENAK NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR .....</b>         | <b>107</b> |
| <b>AULA OFICINA 06 – RETOMADAS DE TEKOKHA: CONFLITO TERRITORIAL ENTRE GUARANI-KAIOWÁ E FAZENDEIROS NO MATO GROSSO DO SUL .....</b>            | <b>112</b> |

## INTRODUÇÃO

A Lei 11645/2008 que institui a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica é uma conquista importante do Movimento Social Indígena. Contudo, há pouco material didático ou proposições de atividades que contribuam significativamente para a formação e prática docente nas escolas brasileiras. Desse modo, o presente encarte é proposto com o objetivo de subsidiar os professores, no ensino de história dos povos originários no Brasil a partir de aula oficina.

Destaco que o educador munido desta proposição poderá não só estudar e refletir sobre a história e cultura indígena, como poderá visibilizar a presença dos povos originários em diferentes períodos da História do Brasil. Nesse sentido, é importante mencionar que o livro didático não deve ser descartado, mas utilizado em diálogo com outras narrativas e interpretação de fontes históricas variadas, em especial para o estudo das seguintes temáticas: trabalho indígena nas primeiras décadas do século XVI; legislação indigenista da Coroa portuguesa; a Santidade de Jaguaripe na Bahia colonial; a questão indígena na Constituinte de 1823; o Reformatório Indígena Agrícola Krenak no contexto da ditadura civil-militar; e conflito territorial entre Guarani-kaiowá e fazendeiros no Mato Grosso do Sul.

Por conseguinte, ressalto que no desenvolvimento das aulas, educador e educando estarão envolvidos no processo de construção de conhecimento, sobretudo através de relações dialógicas, contextualização histórica, interpretação de fontes diversas e elaboração de narrativas.

## **AULA-OFICINA 01 - TRABALHO INDÍGENA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XVI**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Em contato com os europeus nas primeiras décadas do século XVI, como podemos caracterizar o trabalho e as relações estabelecidas entre os tupinambás e os portugueses?

### **TRILHAS:**

Para o desenvolvimento da temática é de fundamental importância uma roda de conversa com o intuito de identificar as ideias dos estudantes sobre o passado e o presente dos povos indígenas no Brasil, assim como o que pensam ou sabem da história de contato, o que já assistiram, ouviram falar acerca do assunto, as dúvidas e curiosidades. Esses dados são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina, como também para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou de outro material que possibilite compreender os aspectos políticos, econômicos e culturais que marcaram as conexões de mundos no século XVI, as representações construídas sobre os povos indígenas, o regime de feitorias e o comércio do pau-brasil.

Após a contextualização, os discentes serão desafiados a analisar individualmente uma narrativa do material didático e dois fragmentos de textos escritos por diferentes historiadores:

### **Narrativa do livro didático**

Desde que aqui chegaram, os portugueses precisaram da ajuda dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas, conhecidos como escambo.

Os indígenas cortavam, transportavam e armazenavam as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para serem embarcadas nos navios. Em troca, eles recebiam objetos e ferramentas que não conheciam, como facas, foices e machados(...)

Além da exploração do pau-brasil, os europeus contaram com a ajuda dos indígenas para sobreviver na nova terra. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.

DIAS, M. A; GRINBERG, K; PELEGRINE, M. *Vontade de Saber História*. São Paulo: Editora Quinteto, 2018, 7º ano, p. 165).

### Texto histórico 01

As trocas, os casamentos e as guerras tinham importância fundamental para os tupinambás, de forma que suas relações não devem ser vistas apenas pela lógica econômica. Embora tivessem grande interesse nas mercadorias dos europeus, suas relações com estes últimos significavam também oportunidades de ampliar relações de aliança ou de hostilidade.

Além disso, os variados objetos de troca tinham diferentes valores e significados para os grupos envolvidos. Se objetos valiosos para os europeus podiam ser trocados por bagatelas pelos índios, estes, por sua vez, exigiam muito pelo que consideravam raro e valioso. Um velho, por exemplo, queria um canhão grande em troca de seu papagaio. Penas de pássaros e papagaio adestrados eram objetos raros e valiosos para os índios. Seu principal interesse voltava-se para as armas de fogo e instrumentos de ferro. Os europeus, além da preciosa madeira, precisavam de alimentos, escravos, mulheres, papagaios, etc. Os escravos eram os prisioneiros dos grupos aliados que os trocavam por mercadorias europeias.

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 40).

### Texto histórico 02

É importante lembrar aqui que o trabalho coletivo, especialmente a derrubada de árvores, era uma atividade masculina característica da sociedade tupinambá, e como tal, o corte do pau-brasil podia-se integrar facilmente aos padrões tradicionais da vida indígena. Eles de fato pareciam bastante dispostos a cortar às árvores e arrastar as pesadas toras até as feitorias, onde podiam ser trocadas por penduricalhos e outros objetos. Entre 1500 e 1535 o escambo foi o principal meio usado pelos portugueses para obter dos índios o pau-brasil e, em menor grau, a farinha de mandioca. Também foi indiretamente um método de obter trabalho.

SCHWARTZ, Stuart, B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 44).

Para o estudo proveitoso dos textos, o estudante deverá ler e sublinhar as palavras desconhecidas, obtendo os seus significados através da consulta ao dicionário ou dialogando com o docente. Feito isso, deverão inicialmente analisar o material separadamente e, posteriormente, através da comparação das narrativas. Para tanto, será distribuída a seguinte Ficha de Análise:

### FICHA DE ANÁLISE

**1 - Como a relação entre os indígenas e os portugueses são caracterizadas?**

- Narrativa do livro didático:
- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02

**2 - Os indígenas aparecem como agentes com interesses próprios ou ingênuos e submissos?**

- Narrativa do livro didático:
- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**3 - De que forma o escambo é descrito e explicado?**

- Narrativa do livro didático:
- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**4- Qual texto destaca as diferenças culturais e os diferentes significados e valores atribuídos aos objetos de troca? Comente.**

**5 - Quanto à descrição da relação entre indígenas e portugueses, a narrativa do livro didático e o texto histórico 01 convergem ou divergem. Argumente.**

**6 - Através da análise dos textos, como podemos entender as relações estabelecidas nas primeiras décadas de contato no século XVI? É possível encontrar relações semelhantes no Brasil atual? Comente.**

Na sequência, os discentes deverão socializar as suas respostas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina, solicitando a produção de uma narrativa a partir da questão problematizadora e mediante a articulação entre os conteúdos trabalhados durante as aulas, as perspectivas dos textos analisados e o diálogo no coletivo.

## **AULA OFICINA 02 – LEGISLAÇÃO INDIGENISTA DA COROA PORTUGUESA (SÉCULOS XVI E XVII): IDENTIFICAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS NA COLÔNIA.**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Como os indígenas foram identificados na legislação indigenista colonial? Quais as implicações políticas, econômicas, sociais e religiosas dessas identificações nos séculos XVI e XVII na América portuguesa?

### **TRILHAS:**

Para o desenvolvimento da temática é de fundamental importância uma roda de conversa com o intuito de identificar as ideias dos estudantes sobre a categoria “índios”, assim como o que pensam ou sabem do processo de colonização, missões jesuíticas, diversidade étnica, escravização e resistência indígena. O que já assistiram, ouviram falar acerca do assunto? Quais são as dúvidas e curiosidades? Esses dados são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina, como também para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou outro material que possibilite compreender a política de colonização da Coroa portuguesa baseada no sistema de capitanias hereditárias e seu fracasso; a implantação da cultura de cana de açúcar e a resistência indígena diante da violação de seus territórios e escravização; as ameaças externas, entre outros aspectos que contribuíram para o reordenamento político da Coroa portuguesa com a criação de Governo Geral. Por conseguinte, o educador pode dialogar /apresentar resumidamente o Regimento de 1548 e seus principais temas: segurança, mão de obra e fiscalização.

A próxima etapa consiste na leitura e análise das fontes coloniais. Entretanto, o docente não pode esquecer que os discentes da Educação Básica têm pouca familiaridade com a linguagem da época. Nesse sentido, o exercício investigativo da turma deve contar com as contribuições do professor na tradução contextualizada dos vocábulos desconhecidos. Tais considerações são valiosas do ponto de vista pedagógico, sobretudo para a exploração dos documentos indicados abaixo:



capitanias para que conversem com os cristão e não com os gentios e possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé e aos meninos porque neles imprimirão melhor a doutrina trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios e aos capitães das outras capitanias direis de minha parte que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua capitania e os meninos estarão na povoação dos portugueses e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que os disse.

(Disponível em <https://www.historia-brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm>. Acesso em 30.11.2021).

### **Fonte 02 – Lei sobre a liberdade dos gentios de 20.03.1570**

Defendo e mando que daqui em diante se não use nas ditas partes do Brasil, dos modos que se até ora usou em fazer cativos os ditos gentios, nem se possam cativar por modo nem maneira alguma, salvo aqueles que forem tomados em guerra justa que os portugueses fizerem aos ditos gentios, com autoridade e licença minha, ou do meu Governador das ditas partes; ou aqueles que costumam saltar os portugueses, ou a outros gentios para os comerem; assim como são os que se chamam

(Disponível em [https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Lei\\_de\\_liberdade\\_dos\\_indios\\_de\\_1570.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Lei_de_liberdade_dos_indios_de_1570.pdf).

Acesso em 30.11.2021).

### **Fonte 03 – Carta Régia de 1609**

E para se atalharem os grandes excessos, que poderá haver, se o dito captiveiro em alguns casos se permitir, para de todo se cerrar a porta a isto, com o parecer dos meus Conselhos, mandei fazer esta Lei, pela qual declaro todos os gentios d'aquellas partes do Brazil por livres, conforme a Direito, e seu nascimento natural, assim os que já foram baptizados, e reduzidos á nossa Santa Fé Catholica, com os que ainda viverem como gentios, conforme a seus ritos, e ceremonias; os quaes todos serão tratados, e havidos por pessoas livres, como são; e não serão constrangidos a serviço, nem a cousa alguma, contra sua livre vontade; e as pessoas, que delles se servirem nas suas fazendas, lhes pagarão seu trabalho, assim, e de maneira, que são obrigados a pagar a toda as mais pessoas livres, de que se servem.

(Disponível em : <http://transfontes.blogspot.com/2009/12/lei-de-30-de-julho-de-1609.html>. Acesso em 30.11.2021).

### Fonte 04 – Lei de 10 de setembro de 1611

Porém, sucedendo caso, que os ditos **Gentios movam guerra, rebelião e levantamento**, fará o Governador do dito Estado, Junta, com o Bispo, sendo presente, e com o Chanceller e Desembargadores da Relação, e todos os Prelados das Ordens, que forem presentes no lugar, aonde se fizer a tal Junta, e nella se averiguará, se convem, e é necessário ao bem do Estado, fazer-se guerra ao dito Gentio, e se ella é justa; e do assento, que se tomar, se me dará conta, com relação, das causas, que para isso ha, para eu as mandar ver; e approvedo, que se deve fazer a guerra, se fará; e serão captivos todos os Gentios, que nella se captivarem.

(Disponível em <http://transfontes.blogspot.com/2009/12/lei-de-10-de-setembro-de-1611.html>. Acesso em 30.11.2021).

Na sequência, os estudantes deverão inicialmente estudar as fontes separadamente e posteriormente através do cruzamento das mensagens. Para tanto, será distribuída a seguinte Ficha de Análise:

### FICHA DE ANÁLISE

#### 01-Ano de produção:

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

#### 02- Qual é o principal tema?

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

#### 03- Como os indígenas são descritos?

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

**04- As fontes evidenciam tratamento diferenciado para indígenas identificado como aliados ou inimigos? Comente.**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

**05- Nas fontes há indícios de resistência indígena ao projeto de colonização?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

**06-Em que circunstâncias e quem deveria ser escravizado?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

**07- As fontes evidenciam o interesse da Coroa em tornar os indígenas súditos cristão?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:
- Fonte 04:

**08- Em relação a escravização dos indígenas, quais fontes divergem e convergem?**

**09- A partir da análise das fontes, explique como funcionava a política da Coroa a partir das identificações aliados, inimigos?**

**10- Estabeleça diferenças entre a política adotada para os indígenas nos séculos XVI e XVII e no Brasil atual.**

Após a realização da atividade de análise, os discentes deverão socializar as suas respostas e dúvidas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina solicitando a produção de uma narrativa textual a partir da questão problematizadora e mediante a articulação entre os conteúdos estudados durante as aulas e o trabalho com as fontes.

**Indicações de leituras para o Educador:**

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do Governo Geral e o Regimento de 1548. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, v.29 . nº 01, 2011. Disponível em : <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24297>. Acesso em 30/10/2021

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista no período colonial. In: CUNHA, Maria Manuela C. da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Fapesp/ SMC, 1992. p.115-132

## **AULA OFICINA 03- O PROTAGONISMO INDÍGINA NA BAHIA COLONIAL: A SANTIDADE DE JAGUARIFE**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Quais experiências políticas, sociais e religiosas emergiram no contexto da catequização jesuítica na Bahia quinhentista?

### **TRILHAS:**

Antes do desenvolvimento das atividades, o professor deverá identificar as ideias dos estudantes sobre os indígenas na Bahia, catequização, aldeamento jesuítico, colônia, colonização, cultura, resistência dos povos originários. O que já leram, ouviram e assistiram sobre o tema? O que desperta curiosidade? Esses dados podem ser obtidos através de uma roda de conversa e são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina e para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou outro material que possibilite compreender as dinâmicas econômicas, políticas e religiosas no século XVI, em especial na capitania da Bahia.

Nesse sentido deve ser destacado o circuito econômico-social de produção açucareira, os conflitos em torno da mão-de-obra indígena, a “política indigenista” da Coroa e o estabelecimento dos aldeamentos jesuíticos com o propósito de evangelizar e doutrinar os pagãos no Novo Mundo. É interessante que o educador discuta o itinerário das missões no interior do território, o descimento de indígenas para aldeamentos próximos as vilas e disponibilize um breve resumo sobre a Santidade de Jaguaripe.

Na etapa seguinte a turma se envolverá na análise de dois textos históricos e uma fonte inquisitorial, a saber:

### **Texto histórico 01**

A Santidade de Jaguaripe foi, sem dúvida, a principal manifestação de rebeldia indígena no século XVI, mas não foi a única (...)

Os pregadores da Santidade exortavam os fiéis a fugir dos brancos e a atacá-los, acenando que o triunfo total estava próximo e com ele viria uma nova era de prosperidade e abundância. Os índios não precisariam mais trabalhar porque as flechas caçariam sozinhas no

mato e os frutos brotariam da terra sem que ninguém os plantasse. As índias velhas voltariam a ser jovens e os homens se tornariam imortais. Todos os portugueses seriam mortos ou tornar-se-iam escravos dos mesmos índios que então escravizavam. O triunfo da Santidade equivalia, assim, ao achamento da Terra sem Males, o paraíso Tupi.

VAINFAS, Ronaldo. **Rituais indígenas que não se apagam:** a catequização frustrada. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/rituais-indigenas-que-nao-se-apagam-catequizacao-frustrada>. Acesso em 01.12.2021.

## Texto histórico 02

As santidades, assim as chamaram os portugueses, foram fenômenos religiosos que incorporavam elementos da cultura indígena e da religião católica, e ao mesmo tempo tinham cunho de revolta contra a exploração colonial e contra o processo de catequização(...). Seu culto combinava elementos da crença indígena em um paraíso terrestre e alguns símbolos do catolicismo.

A origem da Santidade de Jaguaripe remonta a meados do século XVI. Não há, contudo, um marco preciso para o seu surgimento, mas sabe-se que ela teria sido desenvolvida em torno de um caraíba chamado Antonio Tamandaré, que havia passado pelo processo de catequização católico em um aldeamento na ilha de Tinharé, e conseguiu reunir em torno de sua “pregação” muitos nativos livres e outros tantos que fugiram de aldeamentos jesuíticos e engenhos.

CARDOSO, Jamile Oliveira Santos Bastos. Circularidade cultural no espaço colonial: a Santidade de Jaguaripe e o processo de reinvenção identitária. **Revista eletrônica discente História.com**, ano 01, nº 01, 2013, p. 4 e 5. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/10>. Acesso em 01.12.2021.

## Fonte Inquisitorial

**Confissão de Domingos Fernandes Nobre de Alcinha Tomacaúna. Mestiço, Cristão-Velho, no Tempo da Graça do Recôncavo, no último dia dela, em 11 de fevereiro de 1592.**

Disse ser cristão velho, natural de Pernambuco, costa deste Brasil, mameluco, filho de Miguel Fernandes, homem branco, pedreiro, e de Joana, negra do gêntio deste Brasil, defuntos, de idade de quarenta e seis anos, casado com Isabel Beliaga, mulher branca, cristã velha, morador nesta cidade e não tem ofício.

Confessou que haverá cinco ou seis anos pouco mais ou menos que, no sertão desta cidade, se levantou entre os gentios uma erronia e abusão a que eles chamavam de Santidade, e tinha um gentio a que chamavam papa, o qual dizia ser Deus, e a outros chamavam santos, e uma gentia chamavam mãe de Deus, e a outras chamavam santas, e faziam entre si batismos com candeias acesas, lançando água pelas cabeças dos batizados, e punham-lhes nomes a seu modo, os quais batismos fazia o dito chamado papa, autor e inventor da dita erronia de abusão, o qual se chamava Antônio e era gentio deste Brasil, e se criou em casa dos padres da Companhia de Jesus no tempo que eles tinham aldeias em Tinhaaré, capitania dos Ilhéus, donde ele fugiu para o sertão.

E ordenou a dita errônea, arremedando o contrafazendo os usos da Igreja cristã, fazendo os ditos batismos e fazendo igrejas com altares e pias de agua benta, e mesas de confrarias e tocheiros, e contas de rezas, e sacristia, e tinham no altar um ídolo de uma figura de animal que, nem demonstrava ser homem, nem pássaro, nem peixe, nem bicho, mas era quimera, no qual adoravam, e a dita negra chamada mãe de Deus era mulher do dito papa ao seu uso gentílico.

E sendo assim levantada esta abusão, foi ele confessante, por mandado do governador Manuel Teles Bareto, por capitão de uma companhia de soldados que consigo levou para desfazer a dita erronia e prender e trazer os sustentadores dela, dos quais muitos e a mor parte deles eram cratãos que, depois de serem cristãos fugiram para o dito chamado papa, que também era cristão.

VAINFAS, Ronaldo (org). **Confissões da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.346-352.

É perceptível a complexidade do material de estudo. Nesse sentido, o docente não pode esquecer que os discentes da Educação Básica têm pouca familiaridade com a linguagem da época. Logo, o exercício investigativo da turma deve contar com as contribuições do professor na tradução contextualizada dos vocábulos desconhecidos, sobretudo de termos como abusão (superstição), erronia (deturpação), sertão, cristão velho, mameluco, Tempo da Graça...

Por conseguinte, para a discussão das narrativas historiográficas e do documento, será disponibilizada para os grupos, as seguintes Fichas de Análise:

### Ficha de Análise: Textos históricos 01 e 02

**1 - Como a Santidade de Jaguaripe é definida?**

- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**2 - Como as crenças dos fieis são caracterizadas?**

- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**3 - Os indígenas aparecem como submissos ou não submissos?**

- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**4 - Quais os principais argumentos para explicar da Santidade?**

- Texto histórico 01:
- Texto histórico 02:

**5 - Quanto à perspectiva interpretativa da Santidade de Jaguaripe, os textos 01 e 02 divergem ou convergem? Comente.**

### Ficha de Análise: Fonte Inquisitorial

**1 - Em que ano foi produzida?**

**2 - Em que circunstâncias foi produzida? Com qual finalidade?**

**3 - Identifique os dados biográficos de Domingo Tomacaúna.**

**4 - Como a Santidade é descrita?**

**5 - Quais agentes aparecem na confissão? Como são retratados?**

**6 - Quais elementos do catolicismo aparecem ressignificados pelos fieis da Santidade?**

**7 - Como os rituais são descritos?**

**8 - Quais características da Santidade e do protagonismo indígena são evidenciadas?**

**9 - Relacione a fonte com o texto histórico 01.****10 - Relacione a fonte com o texto histórico 02.**

Após a realização da atividade de análise, os discentes deverão socializar as suas respostas e dúvidas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina, solicitando a elaboração de uma narrativa a partir da questão problematizadora e mediante a articulação entre os conteúdos estudados durante as aulas e o trabalho com a fonte.

**Indicações de leitura para o Educador:**

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARDOSO, Jamille Oliveira Santos Bastos. **Ecos de liberdade**: a Santidade de Jaguaripe entre os alcances e limites da colonização cristã. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23332/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o\\_Jamille.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23332/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o_Jamille.pdf). Acesso em 04.08. 2021.

## **AULA OFICINA 04 – HABINTATES DO BRASIL SIM, CIDADÃOS NÃO: A QUESTÃO INDÍGENA NA CONSTITUINTE DE 1823**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Quais estereótipos dos indígenas emergiram no processo de elaboração da Constituição do Império do Brasil em 1823?

### **TRILHAS:**

Antes do desenvolvimento das atividades, o professor deverá identificar as ideias dos estudantes sobre os indígenas no século XIX e no presente, cidadania, nação, estado nacional e constituição. O que já leram, ouviram e assistiram sobre o tema? O que desperta curiosidade? Esses dados podem ser obtidos através de uma roda de conversa e são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina e para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou outro material que possibilite compreender o processo de emancipação política do Brasil e as disputas e tensões que marcaram os primeiros anos do Império.

Nesse sentido, a complexidade e heterogeneidade social devem ser destacados, assim como os debates em torno do que seria a nação brasileira e dos significados e sentidos atribuídos a cidadão/cidadania.

A próxima etapa consiste na leitura e análise de três fontes. Entretanto, o docente não pode esquecer que os discentes da Educação Básica têm pouca familiaridade com a linguagem da época. Assim, o exercício investigativo da turma deve contar com as contribuições do professor na tradução contextualizada dos vocábulos desconhecidos. Tais considerações são valiosas do ponto de vista pedagógico, sobretudo para a exploração dos documentos indicados abaixo:

**Fonte 01 – Fala de Manoel José de Souza França, Deputado Imperial pela província do Rio de Janeiro**

Nós não podemos deixar de fazer esta diferença ou divisão de brasileiros, e cidadãos brasileiros. Segundo a qualidade da nossa população, os filhos dos negros, crioulos cativos, são nascidos no território brasileiro, mas, todavia, não são brasileiros. Devemos fazer esta

diferença: brasileiro é o que nasce no Brasil, e cidadão brasileiro é aquele que tem direitos cívicos. Os índios que vivem nos bosques são brasileiros, e, contudo, não são cidadãos brasileiros, enquanto não abraçarem a nossa civilização. Convém por consequência fazer esta diferença por ser heterogênea a nossa população.

(Anais da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil. Tomo V. Sessão de 23 de setembro de 1823. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico. 1874. p. 166.)

### **Fonte 02 - Fala de Francisco Gê Acayaba Montezuma, Deputado Imperial pela província da Bahia**

Levanto-me para responder ao Ilustre Preopinante, que trouxe por aresto os índios, e os crioulos cativos. Eu cuido que não tratamos aqui se não dos que fazem a Sociedade Brasileira, falamos aqui dos Súditos do Império do Brasil, únicos que gozam dos cômodos de nossa Sociedade, e sofrem seus incômodos, que têm direitos, e obrigações no Pacto Social, na Constituição do Estado. Os Índios, porém, estão fora do grêmio da nossa sociedade, não são súditos do Império, não o reconhecem, nem por sua consequência suas autoridades desde a primeira até a última, vivem em guerra aberta conosco; não podem de forma alguma ter direitos, porque não tem, nem reconhecem deveres ainda os mais simples, (falo dos não domésticos) logo: como considerá-los Cidadãos Brasileiros? Como considerá-los brasileiros no sentido político, e próprio de uma constituição? Não é minha opinião que sejam desprezados, que não ponhamos os necessários meios de os chamar à civilização; o fato de nascerem conosco no mesmo território; a moral universal, tudo nos indica este dever.

(Anais da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil. Tomo V. Sessão de 23 de setembro de 1823. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico. 1874. p.166.)

### **Fonte 03 – Apontamento para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil (escrito e apresentado por José Bonifácio numa das sessões da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil em 1823)**

Na província da Bahia, pelo bom modo com que lhe soube ganhar a vontade um general, vivem os Botocudos em boa paz conosco, ao mesmo tempo que na Capitania do Espírito Santo fazem-nos dura guerra, apesar das expedições e postos militares. Tenho, pois, mostrado pela razão e pela experiência, que apesar de serem os índios bravos uma raça de homens inconsiderada, preguiçosa e em grande parte desagradecida e desumana para conosco,

que reputam seus inimigos, são, contudo, capazes de civilização, logo que se adotam meios próprios, e que há constância e zelo verdadeiro na sua execução(...)

Procurará com o andar do tempo, e nas aldeias já civilizadas, introduzir brancos e mulatos morigerados para misturar as raças, ligar os interesses recíprocos dos índios com a nossa gente, e fazer deles todos um só corpo da nação mais forte, instruída e empreendedora; e destas aldeias assim amalgamadas irá convertendo algumas em vilas, como ordena a lei já citada de 1755. Para que os índios bravos que se vêm aldear, por qualquer motivo insignificante ou capricho, não abalem outra vez para o mato e achem esconderijos, procurará por todos os meios possíveis que este plano de civilização seja geral e simultâneo por toda a província, quando menos, ordenando entradas contínuas de bandeiras que explorem os matos e campos, pacifiquem as nações nossas inimigas, e continuamente tragam índios bravos para nossas povoações.

NOGUEIRA, Octaciano (Org.). **Obra Política de José Bonifácio**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1973.

Na sequência, os estudantes deverão inicialmente estudar as fontes separadamente e posteriormente através do cruzamento das mensagens. Para tanto, será distribuída a seguinte Ficha de Análise:

## FICHA DE ANÁLISE

### 1 - Ano de produção.

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

### 2 - Circunstância e contexto correspondente as fontes:

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

### 3 - Qual é o tema principal?

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

### 4 - Quanto aos estereótipos dos indígenas, o que foi evidenciado?

- Fonte 1:
- Fonte 2:

- Fonte 3:

**5 - Quais ideias são associadas aos indígenas?**

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

**6 - Podemos afirmar que na concepção política daqueles homens, os indígenas estavam excluídos da categoria cidadania? Como essa questão aparece?**

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

**7 - Quais as possíveis condições apresentadas por aqueles homens, para a inserir os indígenas na sociedade nacional?**

- Fonte 1:
- Fonte 2:
- Fonte 3:

**8 - Em relação as ideias associadas aos indígenas, as fontes 01 e 03, concorda ou discorda? Comente.**

**9 - A crença na integração dos indígenas na sociedade nacional aparece de forma convergente ou divergente nas fontes 02 e 03? Comente.**

**10 - A partir da análise das fontes é possível identificar permanências de estereótipos negativos dos indígenas no Brasil atual? Argumente.**

Após a realização da atividade de análise, os discentes deverão socializar as suas respostas e dúvidas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina solicitando a elaboração de uma narrativa a partir da questão problematizadora e mediante a articulação entre os conteúdos estudados durante as aulas e o trabalho com as fontes.

**Indicações de leitura para o Educador:**

CARVALHO, J. M. (org.) **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SEIXLACK, Alessandra Gonzalez de Carvalho. Entre "índios bravos" e "selvagens da África": os debates sobre a população nacional e a cidadania na Assembléia Constituinte de 1823. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho 2011. Disponível em : [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300189301\\_ARQUIVO\\_AlessandraSeixlack-ANPUH.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300189301_ARQUIVO_AlessandraSeixlack-ANPUH.pdf) . Acesso em 05. 10. 2021.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros**: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

## **AULA OFICINA 05 – ENTRE SILÊNCIOS E VOZES: O REFORMATÓRIO INDÍGENA AGRÍCOLA KRENAK NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Quais violências e violações foram cometidos contra os povos indígenas, em especial os Krenak durante a ditadura civil-militar?

### **TRILHAS:**

Antes do desenvolvimento das atividades, o professor deverá identificar as ideias dos estudantes sobre os Krenak, a época da ditadura, direitos humanos, militarização, violências, resistências. O que já leram, ouviram e assistiram sobre o tema? O que desperta curiosidade? Esses dados podem ser obtidos através de uma roda de conversa e são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina e para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou outro material que possibilite compreender o processo que resultou no Golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no país, considerando as dimensões econômicas, culturais e políticas nos âmbitos nacional e internacional.

É importante destacar as complexas relações sociais que atravessaram os tempos sombrios da ditadura, a prática da tortura como política de Estado e os movimentos de resistências. Desse modo, será possível ampliar o olhar analítico sobre a criação da Guarda Rural Indígena (GRIN) em 1969, mesmo ano que o Reformatório Krenak foi instalado dentro do Posto Indígena Guido Marlière, localizado às margens do Rio Doce, na cidade de Resplendor, Minas Gerais.

Vale elucidar o alinhamento existente entre a FUNAI (instituída em 1967), a GRIN e o Reformatório: rede que funcionava em prol dos interesses políticos e econômicos da época, “apaziguando” conflitos e disciplinando comportamentos indesejáveis, sobretudo daqueles considerados criminosos ou que colocavam sob ameaça os projetos estabelecidos pela ditadura.

A próxima etapa consiste na leitura e análise em grupo, de três fontes, a saber:

**Fonte 01: Jornal do Brasil, 27/08/1972****Índios delinquentes têm colônia em Minas para Recuperá-los**

Crenaque, um lugar miserável localizado entre os municípios de Conselheiro Pena e Resplendor, é corta ao meios pelo rio Doce e vigiado por soldados da Polícia Militar de Minas Gérias e da Guarda Rural Indígena.

O acesso a colônia penal é vedado a qualquer pessoa, principalmente a jornalista, e os poucos moradores da localidade contam sempre estranhas histórias sobre tentativas de fuga e violências que ali ocorrem.

**Aberração**

(...) para se atingir a colônia é necessário, antes de grande poder de persuasão, traduzido em dinheiro, contar com boa vontade de um barqueiro – que sempre assustado e desconfiado – leve o viajante a outra margem do rio, onde funciona, o estabelecimento penal.

À primeira vista, tem-se a impressão de se estar chegando a uma colônia de férias, tal a beleza do local, cercado por serras e coberto por uma variedade exótica de coqueiros. A realidade, entretanto, é outra: Crenaque é exemplo típico do nosso sistema civilizado que julga o índio juridicamente irresponsável, mas o pune com a segregação, trabalho forçado e castigos, na maioria das vezes, violentos para os mais recalcitrantes (...)

Em Crenaque, antes que a polícia exercesse o seu poder de força para expulsar o repórter, uma dezena de índios trabalhava com ancinhos e enxadas sob o olhar vigilante de alguns guardas. Olhares assustados e cabelos curtos, esses índios, que tanto podem ter vindo de Mato Grosso, Goiás, Rondônia ou Pernambuco, observam curiosos o jornalista.

**O idealizador**

Alguns dias antes, em Belo Horizonte, demonstrando uma aparente boa vontade, o capitão da PM Manuel dos Santos Pinheiro afirmava taxativamente que Crenaque é uma necessidade social para o índio que delinquir, mas que nunca irá se transformar em presídio correcional (...) não aplicamos pena em Crenaque. O índio, pelo seu comportamento, é quem vai determinar o seu tempo de permanência na colônia. Ali ele receberá toda a assistência possível e trabalhará. Se for arredo, violento, será posto sob vigilância contínua e trancafiados ao anoitecer. Se não, terá liberdade suficiente para locomover-se na colônia (...) não se trata de uma prisão propriamente. É uma espécie de reformatório para reeducação. É uma necessidade social para o índio.

ÍNDIOS delinquentes têm colônia em Minas para recuperá-los. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 27 ago. 1972. Disponível em: <http://www.comissaodaverdade.mg.gov.br/handle/123456789/900>

### **Fonte 02: Depoimento de Oredes Krenak**

De matá né, um pouco o nosso povo, além de tamém trazê invasões do nosso território dos índio, foi aí que começou a perseguição contra nosso povo, os índios, da construção do presídio né, na ditadura aí, militarismo aí, que eles falam, construção de presídio logo dentro da nossa terra, não sei porque aconteceu isso, pra aprisionar vários índios né, da nossa tribo memo, nosso povo né. Trazia povo, trazia índio de fora tamém para aprisionar dentro do presídio aqui, Krenak que eles fala né, e foi nesse tempo que começou muito... Muito sofrimento do nosso povo né, nosso povo ficava com mercê desses... Desses militar sabe, forçava a uma convivência nossa, que não era a realidade do nosso povo, nosso povo sempre usufruiu do Rio Doce né, o Rio Doce sempre foi como a nossa mãe né, o alimento, a pesca né, caça tamém. Nós era proibido de fazer isso né, proibido pescar, proibido de caçar com esse presídio aí, com esses confinamento que eles tinham aí né, inclusive aprisionava até o nosso povo tamém né, que gostava de sai né, pra vender seus artesanato, em Aimorés, Colatina, Valadares, quando voltava eles achava que era... Tava desobedecendo a orde deles né, então tinha que aprisionar o índio tal, ficar preso dois dias com fome

MINAS GERAIS. **Comissão da Verdade em Minas Gerais** [recurso eletrônico]: Relatório / Governo do Estado. - Belo Horizonte: COVEMG, 2017, p. 132. Disponível em : <http://www.comissaodaverdade.mg.gov.br/handle/123456789/2736>

### **Fonte 03: Depoimento de Dejanira Krenak**

“Ninguém podia falar a língua indígena; só podia falar a língua do “branco”; se falasse língua indígena, apanhava e ficava preso (...) muitas mulheres vieram presas. Muitos índios eram presos apenas por saírem da área da aldeia para vender artesanato. Como tia Dejanira, Bastianinha, que ficou presa.”

“Eu tenho medo dos militares. Não posso nem ver polícia. Eles são do cão. Tenho medo das torturas que fizeram nos nossos parentes. Judiou muito. Foram muitos os danos causados pelos militares ao nosso Povo. A nossa cultura, a fogueira, a dança, tudo isso foi proibido.”

ACÇÃO CIVIL PÚBLICA – MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL nº 64483- 95.2015.4.01.3800,2015 p. 34.

Disponível em : <https://cjt.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/11/ACP-Reformatorio-Krenak-1.pdf> .

Na sequência, os estudantes deverão inicialmente estudar as fontes separadamente e posteriormente através do cruzamento das mensagens. Para tanto, será distribuída a seguinte Ficha de Análise:

### FICHA DE ANÁLISE

#### **1 - Data e local a que se refere:**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:

#### **2 - Tema principal:**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:

#### **3 - Quais aspectos do cotidiano são evidenciados?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:

#### **4 - É possível identificar quais tipos de violência cometidas contra os indígenas?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:

#### **5- Como o reformatório é definido ou significado?**

- Fonte 01:
- Fonte 02:
- Fonte 03:

**6-Quanto as evidências de violências e violações, as fontes 01 e 02 convergem ou divergem? Comente.**

**7-Quanto às mudanças na vida cotidiana e danos causados aos povo Krenak no contexto da ditadura civil militar, as fontes 02 e 03 concordam ou discordam? Comente.**

**08- A partir do estudo realizado como você se posiciona diante de discursos que negam a ditadura civil militar brasileira, sobretudo as violências cometidas contra os indígenas?**

Após a realização da atividade de análise, os discentes deverão socializar as suas respostas e dúvidas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina solicitando a elaboração de uma narrativa a partir da questão problematizadora e mediante a articulação entre os conteúdos estudados durante as aulas e o trabalho com as fontes. O professor pode incentivar a produção e divulgação de um vídeo no *Youtube* ou a apresentação de uma peça de teatro para a comunidade escolar.

### Indicações de leituras para o Educador:

FREITAS, Ednaldo Bezerra de. Índios confinados: a colônia penal Krenak. 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019. **Anais...** Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565281150\\_ARQUIVO\\_INDIOSCONFINADOS.A.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565281150_ARQUIVO_INDIOSCONFINADOS.A.pdf). Acesso em 12/01/2020.

PINHA, Daniel. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/50330>. Acesso em 12/01/2020.

PRADO, Filipe Souza. **O processo de militarização das políticas indigenistas na ditadura civil-militar brasileira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4980/O%20PROCESSO%20DE%20MILITARIZA%C3%87%C3%83O%20DAS%20POL%C3%8DTICAS%20INDIGENISTAS%20NA%20DITADURA%20CIVIL-MILITAR%20BRASILEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12/01/2020.

## **AULA OFICINA 06 – RETOMADAS DE TEKOKHA: CONFLITO TERRITORIAL ENTRE GUARANI-KAIOWÁ E FAZENDEIROS NO MATO GROSSO DO SUL**

**QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:** Os acampamentos indígenas começaram a surgir significativamente no Estado do Mato Grosso do Sul a partir da década de 1980, sobretudo diante do fortalecimento do movimento social indígena e das conquistas previstas na Constituição promulgada em 1988. Considerando a experiência histórica dos Guarani e Kaiowá, quais motivações os mobilizam para reivindicarem e lutarem pela retomada territorial?

### **TRILHAS:**

Antes do desenvolvimento das atividades, o professor deverá identificar as ideias dos estudantes sobre a diversidade de povos indígenas, os conflitos fundiários, a trajetória histórica de contato dos Guarani Kaiowá. O que já leram, ouviram e assistiram sobre o tema? O que desperta curiosidade? Esses dados podem ser obtidos através de uma roda de conversa e são relevantes para a mediação docente no decorrer da oficina e para avaliar o conhecimento histórico aprendido durante e após as aulas.

Na sequência, o educador apresentará a **questão problematizadora** e dialogará com a turma sobre as ações e o material selecionado para o estudo. Desse modo, estudantes e professor se debruçarão sobre o contexto histórico, podendo fazer uso do livro didático ou outro material que possibilite compreender as forças políticas e sociais no processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, assim como o protagonismo dos povos originários na Assembleia Constituinte e as conquistas obtidas na Constituição Cidadã.

A próxima etapa consiste na análise do filme “Terra Vermelha” e de um texto histórico. Entretanto, o docente não pode esquecer que os discentes da Educação Básica têm pouca familiaridade com a linguagem cinematográfica. Nesse sentido, o professor deve discutir com a turma o objetivo pedagógico da atividade, a definição do local e horário da exibição, distribuir a sinopse do audiovisual e um resumo temático sobre o processo histórico que envolve a expulsão dos Guarani e Kaiowá das terras tradicionais, as dificuldades enfrentadas na Reserva e os movimentos de retomada de Tekoha ou lugar que reúne as condições socioambientais favoráveis para a realização do sistema cultural/modo de vida Guarani e Kaiowá. Para potencializar o estudo da fonte os estudantes devem estar atentos ao seguinte roteiro:

**Fonte 01: Ficha de Análise**

- 1 - Quem produziu? Onde e quando?
- 2 - Qual é a relação do filme com a situação dos povos indígenas no Brasil no contexto de produção e lançamento?
- 3 - Qual é o tema principal e secundários?
- 4 - A partir dos ângulos e enquadramentos, o que é mais ressaltado nas cenas?
- 5 - Quais cenas chamam mais atenção? Justifique as escolhas.
- 6 - Como os Guarani e Kaiowá são retratados?
- 7 - Com é abordada e relação entre indígenas e não indígenas?
- 8 - Quais situações envolvendo a mulher indígena são ressaltadas?
- 9 - Na trama, os Guarani e Kaiowá aparecem com submissos ou protagonistas?
- 10 - No filme é explorado os laços simbólicos afetivos dos Guarani e Kaiowá com o território?
- 11 - Quais estereótipos indígenas aparecem ou são desconstruídos?
- 12 - Quais cenas evidenciam os conflitos entre indígenas e fazendeiros?
- 13 - Em relação aos movimentos de retomada de territórios, o que é silenciado?

Após o debate do filme, a turma avançará para o estudo do texto histórico, a saber:

**Fonte 02: Texto Histórico**

Mobilizados para recuperar os espaços necessários para que possam novamente ter autonomia econômica e deixarem de ter tanta dependência do que vem de fora, os Guarani e Kaiowá projetam o sentido do futuro. Para eles, no futuro as crianças devem ter espaço para viver e crescer e poderão ser felizes e ter saúde (...)

Mas para recuperar seus territórios, os Guarani e Kaiowá enfrentam uma verdadeira batalha contra os fazendeiros, que na maior parte das vezes se recusam a reconhecer qualquer legitimidade às demandas indígenas. Apesar dos conflitos, os Guarani e Kaiowá procuram

não se intimidar e permanecem constantes no objetivo que os mobilizam: recuperar os antigos assentamentos indígenas e reelaborar as relações sociais danificadas pelos impactos das ondas de colonização.

Os grupos mobilizados desejam retornar ao tekoha para voltar a viver como viviam antigamente, isto é, de acordo com o bem viver, com o bom modo de ser (teko porã). Para isso é preciso viver junto com os parentes e em um lugar onde seja possível realizar atividades rituais e econômicas possíveis no tempo do tekoha. Naquele tempo, as parentelas viviam juntas, tinham espaço, matas, rios, roças, abundância de alimentos e saúde. É este tempo que os Kaiowá e Guarani projetam quando falam do futuro. Hoje, a maior parte dos Guarani e Kaiowá vivem sem espaço, sem matas, bichos, sofrem com a escassez de alimentos e dependem dos produtos vindos da cidade. Por esta razão, os índios estão insatisfeitos com a condição atual e preocupados com a falta de espaço, com a escassez de alimentos, com o enfraquecimento das atividades rituais.

CRESP. A. C. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá**: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015, p. 384 e 385.

## **FICHA DE ANÁLISE – FONTE 02**

**1 - Autora e ano da publicação.**

**2 - Qual é o tema principal?**

**3 - Como a pesquisadora explica os movimentos de retomada de territórios?**

**4 - Os Guarani e Kaiowá aparecem como protagonistas? Comente.**

**5 - A pesquisadora destaca os laços simbólicos afetivos dos Guarani e Kaiowá com a terra?**

**6 - O que é silenciado no filme e aparece na fonte 02?**

**7 - Em relação as motivações que mobilizam os Guarani e Kaiowá na luta pela retomada de territórios, o filme e o texto histórico convergem ou divergem? Comente.**

**8 Que relação pode ser feita entre o filme e a fonte 02?**

Após a realização da atividade de análise, os discentes deverão socializar as suas respostas e dúvidas numa roda de conversa com a mediação do educador, que finalizará a oficina solicitando a elaboração de uma narrativa a partir da questão problematizadora, e mediante a articulação entre os conteúdos estudados durante as aulas, o filme e o texto histórico.

### Indicações de leituras para o Educador:

CAVALCANTE, Thiago Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade:** a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em História. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013. Disponível em : [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante\\_tlv\\_dr\\_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 12/01/2020.

LUTTI, Aline Castilho Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações:** novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowá no município de Dourados - MS (1990-2009). 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em : <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Aline-Castilho-Crespe-Lutti.pdf>. Acesso em 12/01/2020.