



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Kerollainy Rosa Schütz

A história indígena e a construção do saber histórico-escolar: uma análise da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na perspectiva da Lei 11.645/2008

Florianópolis
2023

Kerollainy Rosa Schütz

A história indígena e a construção do saber histórico-escolar: uma análise da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na perspectiva da Lei 11.645/2008

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em História Global.

Orientadora: Profa. Juliana Salles Machado Bueno

Florianópolis

2023

Schütz, Kerollainy Rosa

A história indígena e a construção do saber histórico-escolar : uma análise da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na perspectiva da Lei 11.645/2008 / Kerollainy Rosa Schütz ; orientadora, Juliana Salles Machado Bueno, 2023.

240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. História. 2. ProfHistória. 3. Lei 11.645/2008. 4. Ensino de História. I. Bueno, Juliana Salles Machado. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

Kerollainy Rosa Schütz

A história indígena e a construção do saber histórico-escolar: uma análise da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na perspectiva da Lei 11.645/2008

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 28 de agosto de 2023 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Luisa Tombini Wittmann, Dr.(a)
Instituição Universidade Estadual de Santa Catarina

Profa. Luciana Rossato, Dr.(a)
Instituição Universidade Estadual de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em História

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Juliana Salles Machado Bueno, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

É com muito carinho que agradeço e dedico esta pesquisa aos meus pais, Karla e Wolmir, e ao meu irmão, Cadu, pelo amor e apoio incondicionais. Tenho muita sorte de tê-los em minha vida e, apesar de parecer clichê, esses mais de 4 anos de pesquisa só reforçaram o quanto vocês são o meu porto seguro. O doutorado é uma trajetória longa, é um momento da vida em que as coisas mudam muito, os planos e os imprevistos acontecem e, sem ter em quem se apoiar, fica muito mais difícil. Eu já sabia que a família era tudo, mas agora eu não só sei disso, como eu sinto isso profundamente. Amo muito vocês.

Aos meus avós, Érica, Waldemiro, Irani e, especialmente, à minha vó Lucimar, que há dois anos partiu e deixa muitas saudades em meu coração. Foi uma honra e um presente ser sua neta, vó, sou muito feliz e grata por todos esses 27 anos que passamos juntas. Meu amor por ti é incondicional, e as memórias que construímos são maravilhosas.

Ao meu namorado, Luan, a quem, felizmente, a vida me fez reencontrar recentemente. Nos conhecemos em 2011 no curso de História da UDESC, nos tornamos amigos, e depois nos distanciamos e seguimos caminhos diferentes, até o ano passado. Amor, a tua presença em minha vida é um presente. Como diz uma das nossas músicas, “I found love where it wasn't supposed to be, right in front of me, talk some sense to me.” Obrigada por escolher me dar a mão e caminhar ao meu lado.

Aos meus amigos e parceiros de caminhada da UFSC, Ricardo e Marina, Jéssica, Nathan, Adriana Kaingang, Éder, e professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold, pelo companheirismo e aprendizado nesses longos anos de pesquisa no Laboratório de História Indígena (LABHIN). Nesses tempos de UFSC construí, junto com meus dois amigos, Ricardo e Adriana Kaingang, o coletivo “Entremundos”, no qual realizamos uma série de formações para professoras-pedagogas pensando a temática indígena na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa parceria tem rendido muitos frutos que, sem o comprometimento e confiança que nós temos uns nos outros, não seria possível.

Às amigas que fiz na UDESC, Maíra, Gabrielli e Luiza. Às amigas de infância, Francine e Ariana.

Um agradecimento especial a todos os professores de História que constituem esta tese, alguns dos quais, inclusive, manteve contato nos últimos anos e que

colaboraram prontamente com a pesquisa. Agradeço, portanto, aos professores e professoras: Igor Fagundes, Thais Elisa Silva da Silveira, Dhiogo Rezende Gomes, Rafael Bastos Alves Privatti, Marcia de Sousa da Silva Maia, Flavio Antonio de Souza França, Jorge Ferreira Lima, Rafael da Silva Assis e Carla Cristina Ramos. As pesquisas de vocês foram fundamentais para que esta tese se tornasse possível e, mais do que isso, me fizeram compreender e admirar ainda mais o trabalho que os professores de História constroem em todo o Brasil.

À minha orientadora, Juliana Salles Machado Bueno, que aceitou prontamente orientar esta pesquisa já na reta final do doutorado, se disponibilizando a colaborar e me receber em seu grupo de pesquisa. Seu acolhimento foi fundamental em minha trajetória, muito obrigada!

Agradeço também à minha banca, composta por professores que admiro muito e que fazem parte da minha trajetória como pesquisadora, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado. Ao professor Casé Angatu, historiador Tupinambá, que em seus textos e falas me ensina tanto sobre o ensino de história indígena e a Lei 11.645/2008. À professora Luisa Tombini Wittmann, minha orientadora de TCC, a primeira de todas, que me apresentou ao universo das histórias indígenas em 2011. Serei eternamente grata por isso! Ao professor Sandor Bringmann, que também foi minha banca de mestrado, e tem contribuição fundamental em boa parte desta pesquisa. À professora Mônica Martins, por compartilhar os seus saberes e sua trajetória no ProfHistória desde a banca de qualificação. E à professora Luciana Rossato, que também foi minha professora de graduação na UDESC e esteve presente em minha banca de TCC, contribuindo enormemente à minha trajetória. Muito obrigada, professores!

À Universidade Federal de Santa Catarina, por possibilitar o desenvolvimento dessa pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em História Global, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por possibilitar a dedicação exclusiva à pesquisa e por mantê-la ao longo de toda a pandemia e todas as dificuldades enfrentadas nos últimos anos em nosso país.

Por fim, agradeço e dedico esta pesquisa a todos os povos indígenas das Américas, que com seus saberes ancestrais e históricos, me ensinaram a importância de conhecer e sentir as nossas histórias. Vocês constituem parte fundamental dessa pesquisa e da minha vida. A pessoa que sou hoje, a pesquisadora que se formou

nesses últimos anos com acesso aos saberes indígenas, não existiria sem a luta do movimento indígena e sem a Lei 11.645/2008.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a construção do saber histórico-escolar, com foco na História Indígena, a partir das pesquisas desenvolvidas pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), realizadas entre os anos de 2014 e 2016. A presente tese compreende a ideia de que o saber histórico-escolar, construído por estes professores, possibilita a expansão do campo do ensino de história indígena no Brasil. E, mais do que isso, de que suas investigações impulsionam uma abertura para novos problemas de pesquisa, alguns deles, inclusive, ainda invisibilizados dentro do próprio campo da história indígena. O ProfHistória é curso de pós-graduação constituído em rede, que integra instituições superiores e públicas de todo o país e, conseqüentemente, vem fortalecendo a prática do professor-pesquisador de História em todo o Brasil. Para desenvolver a presente investigação, a pesquisa foi organizada em 5 capítulos, em que os principais conceitos mobilizados se referem ao campo do ensino de história e da história indígena. Aqui, são pensadas categorias como saber histórico-escolar, identidade, agência e memória. No primeiro deles, procuro evidenciar a importância das “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008”, publicadas em 2016, aprofundamento lacunas teórico-conceituais deixadas até então pela Lei 11.645/2008. Além disso, proponho um diálogo entre o ensino de história e os saberes indígenas, representados por autores como Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa e Ailton Krenak. No capítulo 2, apresento a definição de um Mestrado Profissional, aprofundando a análise com foco no ProfHistória, voltado à docência e ao ensino de história. Além disso, faço uma análise do currículo do ProfHistória, incluindo as disciplinas obrigatórias e as optativas, com foco naquelas voltadas ao ensino de história indígena. No capítulo 3, contextualizo a execução metodológica, explicando como foi feita a seleção das pesquisas analisadas, dado o alto número de dissertações e materiais didáticos já defendidos pelos professores nos últimos anos. Além disso, faço uma apresentação geral das 9 pesquisas selecionadas. No capítulo 4, desenvolvo o primeiro bloco de análise, com foco nos aspectos teórico-conceituais e cronológicos presentes nas produções dos professores. Por fim, o capítulo 5, apresento os temas que considero mais frequentes nessas pesquisas, buscando desenvolver um panorama geral que integre as produções teóricas de todos os professores.

Palavras-chave: ProfHistória; Lei 11.645/2008; Ensino de História.

ABSTRACT

This research aims to understand the construction of historical-school knowledge, focusing on Indigenous History, based on research carried out by the first class of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória), carried out between 2014 and 2016. This thesis encompasses the idea that the practice of historical-school knowledge, constructed by these teachers, enables the expansion of the field of teaching indigenous history in Brazil. Furthermore, their investigations open up new research problems, some of which are still overlooked within the field of indigenous history itself. ProfHistória is a postgraduate course integrated into a network, which integrates public universities from all over the country and, consequently, strengthening the practice of the History professor-researcher throughout Brazil. To develop the present investigation, the research was organized into 5 chapters. To develop the present investigation, the research was organized into five chapters. The main concepts mobilized pertain to the fields of history education and indigenous history. Within this context, categories such as historical-school knowledge, identity, agency, and memory are carefully examined. In the first one, I try to highlight the importance of the "Operational Guidelines for the Implementation of the History and Cultures of Indigenous Peoples in Basic Education, as a result of Law n. 11.645/2008", published in 2016, deepening the theoretical-conceptual gaps left until then by Law 11.645/2008. In addition, I propose a dialogue between the teaching of history and indigenous knowledge, represented by authors such as Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Gersem Baniwa and Ailton Krenak. In chapter 2, I present the definition of a Professional Master's Degree, deepening the analysis with a focus on ProfHistória, aimed at teaching and teaching history. In addition, I analyze the ProfHistória curriculum, including mandatory and optional subjects, focusing on those aimed at teaching indigenous history. In chapter 3, I explain how the selection of the researches analyzed was made, given the high number of dissertations and teaching materials already defended by professors in recent years, and, later, I make a general presentation of the 9 selected researches. In chapter 4, I develop the first block of analysis, focusing on the theoretical-conceptual and chronological aspects present in the teachers' productions. And, finally, in chapter 5, I present the themes that I consider most frequent in these researches, seeking to develop an overview that integrates the reflections of all the researches.

Keywords: ProfHistória; Law 11.645/2008; History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão” (2016), de Igor Fagundes.....	129
Figura 2 – A personagem Clara Felipe Camarão no livro “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão” (2016), de Igor Fagundes.....	131
Figura 3 – Disposição do tabuleiro do jogo “Parque indígena do Xingu” (2016).....	136
Figura 4 – As cartas do jogo “Parque indígena do Xingu” (2016).....	136
Figura 5 – As características dos personagens do jogo “Parque indígena do Xingu”.....	137
Figura 6 – Silas e Jorge na animação “1º Para aprender sobre o Jongo”	140
Figura 7 – Apoema, professor e liderança indígena que integra os episódios “2º Os indígenas não estão parados no tempo” e “4º Os indígenas e a lógica do lucro”	141
Figura 8 – Réplica de habitação Tupinambá na Escola Municipal Honorino Coutinho.....	143
Figura 9 – Exemplo de sequência didática com foto da Escola Municipal Honorino Coutinho.....	144
Figura 10 – Tabela “Alunos do segundo segmento do ensino fundamental descendentes indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva em 2015”	149
Figura 11 – Tabela “Alunos descendentes indígenas da turma 701 da Escola Municipal Maria Clara Machado em 2015”	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).....	77
Quadro 1 - Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).....	78
Quadro 1 - Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).....	79
Quadro 2 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, segundo dados da Capes.....	81
Quadro 2 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, segundo dados da Capes.....	82
Quadro 3 – Ordem recomendada pelo programa para desenvolvimento do curso ao longo de dois anos.....	84
Quadro 4 – Disciplinas optativas do ProfHistória (2019).....	88
Quadro 4 – Disciplinas optativas do ProfHistória (2019).....	89
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	113
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	114
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	115
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	116
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	117
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	118
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	119
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	120
Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)	121

Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)	124
Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)	125
Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)	126
Quadro 7 – Conteúdo programático das disciplinas “História na Escola Indígena” e “História e Cultura Indígena”, da Escola Apinajé <i>Tekator</i>	209
Quadro 8 – Continuação dos temas abordados na disciplina “História e Cultura Indígena”, da Escola Apinajé <i>Tekator</i>	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPq** Conselho Nacional de Pesquisa
- FUNAI** Fundação Nacional do Índio
- FURG** Universidade Federal do Rio Grande
- HTP** História do Tempo Presente
- IHGB** Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- IHU** Instituto Humanitas Unissinos
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** Ministério da Educação
- MP** Mestrado Profissional
- PDI** Planos de Desenvolvimento Institucionais
- PIX** Parque Indígena do Xingu
- PNLD** Programa Nacional do Livro Didático
- PPC** Projetos Pedagógicos de Curso
- PPP** Projetos Político-Pedagógicos
- PROFHISTÓRIA** Mestrado Profissional em Ensino de História
- PUC/RIO** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PVC Pré** Vestibular Comunitário do Rio Tavares
- SEALF** Secretaria de Alfabetização
- SECAD** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMESP** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
- TCC** Trabalho de Conclusão de Curso
- UDESC** Universidade Estadual de Santa Catarina
- UEM** Universidade Estadual de Maringá
- UEMS** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UEPG** Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UERJ** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UERN** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- UESB** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UESPI** Universidade Estadual do Piauí

UFAC Universidade Federal do Acre
UFC Universidade Federal do Ceará
UFF Universidade Federal Fluminense
UFG Universidade Federal de Goiás
UFMA Universidade Federal do Maranhão
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA Universidade Federal do Pará
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR Universidade Federal de Roraima
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS Universidade Federal do Sergipe
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFT Universidade Federal do Tocantins
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UNE União Nacional dos Estudantes
UNEB Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESPAR Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP Universidade Federal do Amapá
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPE Universidade de Pernambuco
URCA Universidade Regional do Cariri
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	SABERES INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: O LUGAR DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 (2016)	26
2.1	PARA ALÉM DA LEI 11.645/2008: O LUGAR DAS “DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM DECORRÊNCIA DA LEI N. 11.645/2008”	26
2.2	DE LÁ PRA CÁ: PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008.....	42
2.2.1	Saberes indígenas e ensino de história.....	48
2.2.2	Pensamento indígena e ensino de história: caminhos possíveis.....	59
3	O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	67
3.1	O SABER HISTÓRICO-ESCOLAR, O PROFHISTÓRIA E A LEI 11.645/2008.....	67
3.2	A ESPECIFICIDADE DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA).....	73
3.3	O CURRÍCULO DO PROFHISTÓRIA.....	82
3.3.1	As disciplinas obrigatórias.....	85
3.3.2	As disciplinas optativas: a especificidade da história indígena.....	86
3.3.3	As dimensões crítico-analítica e propositiva da pesquisa no ProfHistória.....	93
4	A SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	98
4.1	A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE.....	98
4.1.1	Povos indígenas no tempo presente: o contexto brasileiro.....	101
4.2	METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA PARA SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA (2016).....	110
4.3	APROXIMAÇÕES ENTRE AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA: RECORTES TEÓRICOS FEITOS PELOS	

PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA (2016)	123
4.4 APRESENTANDO AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	127
5 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS: TEORIAS, CONCEITOS E CRONOLOGIAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	152
5.1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	152
5.2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	162
5.3 APROXIMAÇÕES CRONOLÓGICAS.....	177
6 APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS: LEI 11.645/2008, LIVROS DIDÁTICOS E OS ALUNOS INDÍGENAS.....	184
6.1 ANÁLISES E USOS DA LEI 11.645/2008.....	184
6.2 ANÁLISES E REFLEXÕES ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	190
6.3 “IDENTIDADES (IN)VISÍVEIS”: DESCOBRINDO O ALUNO INDÍGENA.....	199
6.4 A LEI 11.645/2008 E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONEXÕES POSSÍVEIS.....	205
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	224
ANEXO A	239
ANEXO A.....	240

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é pensar a construção de conhecimento no campo da história indígena no ensino superior, mais especificamente nas dissertações desenvolvidas por professores de História no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

A tese apresentada nesta pesquisa entende que prática do saber histórico-escolar protagonizada pelos professores de História a partir de um mestrado profissional como o ProfHistória, que está conectado à prática docente, possibilita não só o aprofundamento do campo do ensino de história indígena em nosso país, mas também a abertura para novos problemas de pesquisa. Veremos que alguns deles, inclusive, são ainda invisibilizados dentro do próprio campo da história indígena.

Nesse sentido, os principais conceitos mobilizados adentram tanto o campo do ensino de história quanto da história indígena. A prática dos professores é pensada a partir da ideia de saber histórico-escolar, compreendido como um conjunto de conhecimentos e práticas que vão sendo construídos pelo professor a partir de suas experiências na escola, do saber-fazer. Além disso, as principais categorias acessadas pelos professores em suas próprias pesquisas são inseridas na análise, a exemplo dos conceitos de identidade, agência e memória.

A ideia é compreender as perspectivas teóricas, conceituais, temáticas e cronológicas desenvolvidas pelos professores, no que tange ao campo da história indígena e da Lei 11.645/2008, que já estava em vigência quando o programa foi criado.

A citada lei alterou, em 2008, a Lei 10.639/2003, que já havia tornado obrigatório o estudo da temática africana e afro-brasileira nas instituições de ensino brasileiras. A função da Lei 11.645/2008 foi incluir a obrigatoriedade da temática indígena. Fruto da luta dos movimentos negro e indígena, se tornou obrigatório o estudo dos “conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros”, devendo ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”.¹

¹ BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de março de 2008. Acesso em: 06/12/2021.

Assim, a Lei 11.645/2008 já vigorava há 6 anos quando, em 2014, tinha início a primeira turma do ProfHistória.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um curso constituído em rede, a partir de um currículo comum, e em que universidades públicas de todo o país estão credenciadas. Como definido em seu próprio currículo, o ProfHistória se constitui como um programa de formação continuada para professores de História em exercício de profissão na Educação Básica. Nesse sentido, todo o currículo do programa, desde as linhas de pesquisas, as disciplinas e o processo elaboração de construção das pesquisas, evidencia a prática docente como dado histórico central na construção do saber-histórico escolar.

Assim, a própria construção de uma dissertação no ProfHistória se dá a partir de duas dimensões específicas ao seu currículo, que são as dimensões propositiva e a crítico-analítica. A primeira dimensão orienta que, no desenvolvimento das pesquisas, os professores considerem as suas experiências na escola. Nesse sentido, a pesquisa deve contar com uma dimensão que intervenha, teórica e/ou metodologicamente, na realidade do pesquisador e de outros professores. Dada importância do aspecto prático na pesquisa, os formatos nos quais as dissertações são pensadas podem ultrapassar uma dissertação escrita, e, portanto, estarem acompanhadas de outros materiais, também chamados de “produtos” por alguns professores. Por fim, a segunda dimensão, crítico-analítica, orienta que a principal constituição teórica das pesquisas advenha do campo do ensino de história e de suas múltiplas possibilidades de diálogos teóricos.

Assim, uma análise que se detém na modalidade do ProfHistória, possibilita um olhar para os saberes escolares a partir de diferentes experiências que se dão no ensino de história indígena para a aplicação da Lei 11.645/2008 na Educação Básica. Nos permite compreender como professores de História vêm protagonizando a construção dos saberes escolares e as relações que constituem com os saberes indígenas, e o que os motivam a seguirem por estes caminhos.

Dentre as turmas que já passaram pelo ProfHistória, o recorte documental escolhido se detém na primeira turma ingressante no ano de 2014. Naquele contexto, a Lei 11.645/2008 já era uma questão palpável para a educação no Brasil, trazendo desafios que foram diretamente encarados por esses professores, como veremos ao longo desta pesquisa.

Assim, é pensando nesse contexto histórico e nas produções teóricas ligadas aos povos indígenas que o capítulo 1, intitulado “Saberes indígenas e ensino de história: o lugar das Diretrizes Operacionais para a Implementação da Lei 11.645/2008 (2016)”, contextualiza historicamente a temática indígena no ensino de história, em especial nas últimas décadas. No que concerne à História, me detenho especialmente na nova história indígena e nas políticas públicas de cunho racial, conquistadas no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

De um lado, a crítica ao eurocentrismo e uma prática empírica mais consciente das potencialidades históricas dos povos tradicionais e, de outro, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e posteriormente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com suas respectivas Diretrizes Operacionais. São todos marcadores históricos imprescindíveis no entendimento do atual campo do ensino de história indígena, incluindo as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no ProfHistória.

No capítulo 2, intitulado “O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória): reflexões sobre o currículo”, reflito sobre a natureza do saber histórico escolar, ligado à prática do professor, às suas habilidades e ao seu saber-fazer. Além disso, apresento a definição conceitual dos Mestrados Profissionais, localizando historicamente sua constituição no Brasil, e pensando as especificidades dessa modalidade de ensino, quanto voltados à prática da docência. Por fim, faço uma análise do currículo do ProfHistória, incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas, neste caso, aquelas com foco no ensino de história indígena.

No capítulo 3, intitulado “A seleção das dissertações analisadas: os caminhos teórico-metodológicas da pesquisa”, apresento os critérios utilizados na seleção das fontes da pesquisa, que são as dissertações e os materiais didáticos produzidos pela primeira turma do ProfHistória.

Para que fosse possível analisar tantas dissertações e materiais, escolhi privilegiar elementos que possibilitassem um diálogo entre as diferentes pesquisas, desenvolvendo uma análise em conjunto. Foram privilegiadas as conexões teóricas escolhidas pelos professores a partir das correntes historiográficas, das escolhas conceituais, dos recortes cronológicos delimitados e das temáticas mais persistentes. Assim, para aprofundar a análise, ainda neste capítulo, penso a especificidade da pesquisa em História Indígena no tempo presente, e, por fim, faço uma apresentação geral de todas as dissertações selecionadas.

No capítulo 4, intitulado “Aproximações históricas: teorias, conceitos e cronologias na perspectiva do ensino de história indígena”, desenvolvo o primeiro bloco de análise das dissertações selecionadas. Neste capítulo, o foco é pensar os aspectos teóricos mais gerais, no que tange as tendências teóricas, conceituais e cronológicas das 9 dissertações analisadas. É possível identificar algumas inclinações conceituais, típicas das atuais pesquisas no campo da História Indígena, como o uso frequente dos conceitos de agência e identidade, por exemplo. O mesmo é observado nos recortes cronológicos desenvolvidos pelos professores: o período colonial e o tempo presente se mantêm como tendências significativas em suas análises históricas, aspectos que ressoam, de um lado, o nosso passado colonial, e, de outro, o protagonismo do movimento indígena no presente.

Por fim, no capítulo 5, “Aproximações temáticas: a Lei 11.645/2008, livros didáticos e alunos indígenas”, dou continuidade a análise das pesquisas desenvolvidas pelos professores, investigando os principais temas em comum entre as dissertações. Dentre eles, estão temáticas mais frequentes, como as abordagens em torno da própria legislação, em que os autores fazem uma análise da Lei 11.645/2008 e dos documentos normativos a ela associados, pensando aspectos teóricos e práticos, a partir da sua experiência em sala de aula. Algumas pesquisas também ressaltam aspectos relacionados aos usos dos livros didáticos para o ensino de história indígena, propondo novos olhares e práticas no uso desses materiais. Além disso, a questão dos livros didáticos na educação escolar indígena também é abordada por uma das pesquisas, levando a análise pra um outro nível, no sentido de pensar as possibilidades e limitações nos contextos da educação diferenciada.

Porém, além dos temas mais frequentes, mencionados acima, as dissertações também colocam questões que ainda são invisibilizadas dentro do próprio campo da História Indígena, como é o caso dos indígenas em contextos urbanos. Sobre este aspecto, duas dissertações fazem uma análise importantíssima, as quais procuro aprofundar, ainda no capítulo 5, e que encerram o segundo e último bloco de análise das pesquisas dos professores.

Para finalizar esta apresentação da pesquisa, gostaria de apresentar brevemente minha trajetória enquanto pesquisadora, pois elas constituem também as motivações dessa investigação. No segundo semestre de 2011, período noturno,

ingressei no curso de História da UDESC, turma que foi a última a possuir a dupla titulação de licenciatura e bacharelado e a primeira do curso de História a incluir as cotas raciais no processo seletivo. Além disso, o curso que possuía, naquele momento, 2 disciplinas obrigatórias de História da África, o que teve um impacto importante na minha formação, que privilegiou as questões raciais. Cabe mencionar também que, quando ingressei no curso, já faziam 3 anos que a Lei 11.645/2008 havia sido implementada, o que ampliou significativamente minhas possibilidades de atuação na pesquisa em História Indígena.

Nesse processo, me envolvi como bolsista e voluntária de alguns projetos de pesquisa e extensão. Fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e fui tutora da primeira versão do curso de formação continuada à distância (EaD) “História dos Índios no Brasil”, coordenado pela professora Luisa Tombini Wittmann, que também orientou meu trabalho de conclusão de curso. Em meu TCC, intitulado “O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de história: uma análise a partir da Lei 11.645/2008 (2000-2012)”, defendido em 2014, analisei 4 coleções de livros didáticos, duas anteriores e duas posteriores à implementação da Lei 11.645/2008.

Dois anos depois, em 2016, foram publicadas as “Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da lei nº 11.645/2008”, documento que ampliou o entendimento sobre o alcance da Lei 11.645/2008. Foi nesse momento que, através das Diretrizes Operacionais, o papel das universidades na implementação da lei foi oficialmente sublimado, reforçando a necessidade de pensar a temática em relação ao ensino superior.

O contexto no qual eu estava inserida comprovava uma mudança no quadro de formação dos cursos de graduação em História das universidades públicas de Florianópolis. Em 2014, por exemplo, o curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve a sua primeira turma de uma disciplina obrigatória de História Indígena. Dois anos depois, o mesmo aconteceu no curso de graduação em História da UDESC. Por isso, foi nesse contexto que reposicionei meu olhar para o ensino superior, afim de entender como a história indígena estava sendo constituída nesses espaços. Ingressei no mestrado em História da UFSC, e desenvolvi minha dissertação pensando o ensino de história indígena nos cursos de graduação em História das universidades públicas de Florianópolis, sob orientação da professora

Ana Lúcia Vulfe Nötzold. Assim, em 2016, defendi a dissertação intitulada “A Lei 11.645/2008 e a história indígena no contexto dos cursos de graduação em história das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas”, na qual analisei os currículos dos cursos de História da UFSC e da UDESC, e fiz entrevistas com acadêmicos e docentes envolvidos com as disciplinas de História Indígena.

É a partir dessa trajetória que desenvolvi a atual pesquisa de doutorado, na qual mantive a investigação sobre a Lei 11.645/2008 no ensino superior, mas pensando o ProfHistória, em que a atuação dos professores de História se destaca como elemento central do programa.

É importante dizer que ao longo de minha trajetória de doutorado também dei continuidade ao meu trabalho como tutora em EaD, participando da política de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no estado de Santa Catarina. O curso, que foi desenvolvido através da plataforma Moodle, foi resultado de um acordo de cooperação técnica entre a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e a UDESC. Orientei 250 cursistas, professores da rede de todo o estado, ministrantes de todos os componentes curriculares na educação básica catarinense.

Além dessa experiência, também tive a honra de construir, com mais dois amigos e pesquisadores-professores, Ricardo Cunha e Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, o coletivo que carinhosamente chamamos de “ENTREMUNDOS”. O seu objetivo é constituir uma rede de saberes que afete (no sentido tanto do afetar quanto do afeto) a formação de professores. Nossas experiências vêm se constituindo principalmente no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis, do projeto “ENTREMUNDOS - Culturas e histórias indígenas e na perspectiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.” Iniciada em 2022, o projeto se constitui em uma proposta de formação continuada para pedagogas, a partir do ensino de história indígena. Porém, nossa história se iniciou muito antes, e foi essa trajetória que possibilitou a escrita do capítulo “‘ENTREMUNDOS’: as histórias indígenas e a educação infantil na perspectiva da Lei n. 11.645/2008”, que integra o livro “20 anos da Lei 10.639/2003 e 15 anos da Lei 11.645/2008: avanços, conquistas e desafios.”²

² SOUSA JUNIOR, Manuel Alvez de; RANGEL, Tauã Lima Verdã (Orgs.). **20 anos da Lei nº 10.639/2003 e 15 anos da Lei nº 11.645/2008: avanços, conquistas e desafios.** Editora Schreiber, 1ª edição. Itapiranga, 2023.

Além dessas experiências riquíssimas, também atuei como professora de História do Brasil no Curso Comunitário Pré-Vestibular do Campeche, em Florianópolis (SC), e como professora de Ciências Humanas no Supletivo Brasileiro, trabalhando com jovens e adultos em processo de estudos para as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Cito essas vivências porque elas afetaram positivamente a minha trajetória como pesquisadora no doutorado. Com o tempo, aprendi que as experiências se somam, se conectam, e que a trajetória da pesquisa na pós-graduação se enriquece quando a atrelamos às experiências de docência, ainda que por vezes a própria pós-graduação no Brasil afaste os seus pesquisadores dessas outras realidades. Esse afastamento compulsório nos torna inexperientes em relação a sala de aula e, de modo mais geral, ao mercado de trabalho, e na maioria das vezes saímos da universidade despreparados e dessensibilizados para o trabalho com a docência.

Por fim, mas não menos importante, cabe lembrar que a atual pesquisa foi desenvolvida em contexto bastante instável. No ano em que ingressei no doutorado, tivemos a posse do presidente Jair Bolsonaro, e todos os ataques e violências políticas que se sucederam a isso nos quatro anos seguintes. Dentre as diversas instituições que sofreram com o desmonte público, as universidades, sem dúvida, foram um dos maiores alvos daquele desgoverno. Constantemente deslegitimadas e sofrendo um desmonte progressivo, como o corte de verbas para pesquisas e bolsas, muitas vezes sem aviso prévio, a comunidade acadêmica se viu cada vez mais vulnerabilizada.

Além disso, ainda nesse contexto político, em 2020 teve início a pandemia causada pela covid-19³. Todos os momentos vividos nesse contexto foram extremamente difíceis, dada a instabilidade sanitária, emocional, política e econômica no mundo. Nas universidades, passamos por um período de mais de 2 anos de trabalhos remotos, com constantes desafios psicológicos e materiais.

³ A covid-19 teve seus primeiros registros médicos no segundo semestre de 2019, na China, e tomou proporções mundiais poucos meses depois. O coronavírus, como ficou conhecido, atingiu níveis globais por possuir altas taxas de mortalidade em humanos, afetando principalmente as vias respiratórias. No Brasil, a pandemia foi decretada no mês de março de 2020, resultando no fechamento e rearticulação dos serviços e instituições públicas e privadas, a exemplo das universidades. Na UFSC, a resolução normativa de número 140/2020 dispõe sobre o redirecionamento das atividades da instituição no citado contexto. Ver: https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_assinada.pdf. Acesso em: 12/01/2022.

Parte de um processo que normalmente se daria no convívio direto com os professores e colegas mestrandos e doutorandos, em aulas, reuniões e laboratórios, orientações e idas à biblioteca, marcadas pela riqueza da proximidade humana, se deram através de telas de computadores e celulares, e das constantes preocupações. Assim, além do afastamento e do medo, que por si só minaram nossa saúde mental, a experiência de aprender remotamente intensificou as dores de cabeça, os problemas de visão, as dores de coluna e a dificuldade de concentração, tornando o exercício da pesquisa ainda mais desafiador.

Além disso, em um contexto em que o ensino de história vem sendo diariamente atacado, muitos questionamentos e preocupações se fizeram presentes, e o tema dessa pesquisa tomou uma dimensão mais profunda. Com a dissolução das disciplinas de História, Geografia e Sociologia do “Novo Ensino Médio”, amparado pela reformulação da nova Base Nacional Comum Curricular, essa pesquisa me ajudou a entender o atual momento em que vivemos.

Com a mesma dedicação, busquei ler e ouvir mais indígenas que, se antes já ensinavam sobre resistência, nos ensinaram mais ainda com *lives* e textos que igualmente ampararam aquele momento e incentivaram o planejamento para o futuro. Ailton Krenak, por exemplo, lançou um livro intitulado “A vida não é útil”, pensando especificamente o contexto da pandemia.

Em termos metodológicos, algumas atividades da pesquisa precisaram ser encerradas ou adaptadas. Foi o caso do acompanhamento de algumas turmas de ProfHistória da UFSC e da UDESC, que eu havia iniciado ainda em 2020. Até a pandemia ser decretada pude assistir há quase um mês de aulas, de 3 disciplinas: Ensino d(e) História Indígena (UDESC), ministrada pela professora Luisa Tombini Wittmann, História do Ensino de História (UDESC), ministrada pela professora Luciana Rossato, e História e Educação para os Direitos Humanos (UFSC), ministrada pelo professor Sandor Fernando Bringmann. Com a passagem para o ensino remoto, consegui continuar assistindo somente esta última, ministrada pelo professor Sandor Fernando Bringmann, por meio da plataforma Moodle da UFSC.⁴

⁴ Como a disciplina História e Direitos Humanos estava sendo ministrada no ProfHistória da UFSC, mesma instituição que desenvolvi a pesquisa de doutorado, foi possível realizar o acesso ao sistema em que passaram a ocorrer as aulas remotas, no Moodle. Em relação as duas outras disciplinas, ministradas na UDESC, fui autorizada pelas professoras a continuar assistindo as aulas, porém, houveram dificuldades no contato com a secretaria do programa e acesso à plataforma virtual da instituição, o que interrompeu o acompanhamento das demais disciplinas.

Assim, dada a contextualização da pesquisa, de minha trajetória pessoal como pesquisadora e dos percalços e especificidades desta tese, seguimos adiante, adentrando os capítulos e suas camadas, que constituem a investigação de fato.

2. SABERES INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: O LUGAR DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 (2016)

2.1 PARA ALÉM DA LEI 11.645/2008: O LUGAR DAS “DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM DECORRÊNCIA DA LEI N. 11.645/2008”

São os documentos da pesquisa e a problemática que lançamos a eles que determinam as áreas do conhecimento trabalhadas e o período histórico estudado. No limiar desta investigação, um desses documentos é a Lei 11.645/2008,⁵ e destacadamente suas Diretrizes Operacionais, publicadas em 2016. Ambas as fontes são emblemáticas porque demonstram, quase que didaticamente, o quanto o ensino de história, a temática indígena e o tempo presente estão conectados: implementada em 2008 no Brasil, a lei torna obrigatório o ensino da temática indígena nas instituições de ensino:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA *Fernando Haddad* (BRASIL, 2008, s/p).

⁵ A Lei 11.645/2008 alterou a Lei 10.639/2003 que já havia tornado obrigatório em 2003 o ensino da temática africana e afro-brasileira. Houve, assim, uma inclusão da temática indígena na legislação. Por sua vez, ambas as medidas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pela Lei 9.394/1996. Ver: BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 10.639/2003**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm; BRASIL. Constituição Federal (1988). Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. [Versão atualizada. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

A implementação da lei é fruto dos movimentos sociais, em especial aqueles ligados as demandas étnico-raciais, como o movimento indígena e o movimento negro unificado. Sua criação foi e é justificada por evidências históricas que comprovam as violências raciais infligidas a negros e indígenas, e que tiveram início com os empreendimentos coloniais europeus no século XV, e foram atualizados nos regimes políticos subsequentes. Por isso, os efeitos do racismo reincidentem na contemporaneidade, e estão presentes em todas as instituições do Estado Brasileiro, a exemplo da educação. No que tange especialmente ao ensino regular ao qual a Lei 11.645/2008 se refere, se trata de uma medida que afeta principalmente a população não-indígena.

Nesse sentido, a lei é resultado de um contexto histórico que remete há 30 anos antes de sua implementação, com a Constituição Federal de 1988. Nela, os povos indígenas já haviam conquistado direitos fundamentais como a abolição do regime tutelar e o direito às suas manifestações sociais próprias, específicas a cada povo.⁶ Porém, as relações raciais⁷ e suas consequências se dão sempre a partir de grupos sociais distintos e das hierarquias estabelecidas entre eles, tornando o enfrentamento das desigualdades uma responsabilidade coletiva. Nesse jogo social, a identidade racial branca munida de privilégios dos mais diferentes níveis (material, psicológico e simbólico) constrói e atualiza os mecanismos de poder, o que pode ocorrer conscientemente ou não, como demonstram os estudos críticos da branquitude.⁸

⁶ Segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, “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.” Ver: BRASIL. Artigo 231. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

⁷ Quando utilizo o conceito de “raça” ou “relações raciais” me refiro às experiências de sujeitos com fenótipos classificados como indígena ou negro. O termo raça esteve, no contexto da ciência ocidental do século XIX, associado à uma ideia de diferenças biológicas, teoria que posteriormente foi refutada. No entanto, segunda Lia Vainer Schucman, esta ideia anterior de raça imaginada no século XIX ainda encontra ampla ressonância no imaginário da sociedade brasileira no tempo presente, afetando diretamente a vida dos sujeitos não-brancos. Assim, mais recentemente o termo raça vem sendo utilizado para se referir a essas experiências compartilhadas por grupos discriminados, facilitando a identificação das desigualdades, a construção de políticas públicas e também a positivação de características historicamente desvalorizadas. Há uma ressignificação do termo para que sejam construídas práticas democráticas. Ver: SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

⁸ Ver: SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018; FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004; PIZA, Edith. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In: I. Carone & M. A. Bento (Orgs.), *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis, 2002.

Como o olhar para os povos indígenas nas pesquisas acadêmicas vem se ampliando, o que acompanha a própria visibilidade que o movimento indígena conquistou nas últimas décadas, positivamente muitas análises já foram feitas em relação ao texto da lei, inclusive por mim.⁹ O balanço geral dessas análises demonstra uma recepção positiva por parte dos pesquisadores, pois sua implementação tem potencialidades importantes para conscientizar, informar criticamente e integrar os saberes indígenas nas trajetórias escolares e no ensino superior.

Mas existem as críticas, que são indispensáveis para uma prática comprometida com a realidade dos povos indígenas. Casé Angatu, historiador Tupinambá de Olivença, alerta para o uso equivocado, no texto da lei, da categoria “indígenas” e “afro-brasileiros”, utilizadas como dois grandes grupos étnicos. Uma vez que somente os povos indígenas apresentam mais de 305 sociedades, fica evidente que uso dessas categorias limita a dimensão das suas diversidades.

O termo “índio” também é questionado por Angatu, pois sua utilização tem origem no contexto de colonização, sendo uma denominação popularizada pelos europeus a partir de um engano, pois achavam que haviam chegado às “Índias”, o que acaba por estereotipar e simplificar a diversidade étnica ameríndia. Como alternativa, Angatu indica o termo “povos originários”, pois “sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios.” (SANTOS, 2015, p. 182). Ele, assim como outros pesquisadores, utiliza também o termo “indígena”, que remete a povos autóctones, e por isso não apresenta relação histórica com o conceito de “índio”.

Outro aspecto ressaltado é a ausência de qualquer menção na lei ao ensino superior, o que inicialmente gerou, principalmente nos profissionais da educação, dúvidas em relação ao seu alcance nas instituições de ensino e das estratégias que deveriam ser efetivadas para a implementação:

Outro motivo que, na nossa análise, tem dificultado a viabilização da Lei 11.645/2008 é que ela não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar

⁹ Ver: SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2019; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de História: uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012).** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2015.

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

A dúvida quanto a responsabilidade das universidades em relação à lei surge da necessidade de pensar os processos que antecedem a implementação nas escolas, que perpassam pela formação de professores e dos demais profissionais da educação. Se há ausência do ensino da temática indígena nas escolas, é porque, entre outras coisas, há ausência de formação nas universidades. Se trata, portanto, de uma questão estrutural. Se ao ensino regular é colocada uma responsabilidade, como é o caso da Lei 11.645/2008, é natural que o ensino superior seja questionado sobre seu papel nesse processo. Em pesquisa anterior, em meu TCC (SCHÜTZ, 2015), investiguei dois casos particulares para compreender como a lei foi interpretada e quais as estratégias adotadas em dois cursos de graduação em História, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Estadual da Santa Catarina (UDESC).

Foi somente com a publicação das “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008”, em 2016, que foi possível compreender melhor seu alcance social. Todavia, sua divulgação não foi feita de forma adequada. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos artigos científicos que abordam a lei após 2016, que acabam não citando o documento. Em minha própria experiência enquanto pesquisadora, também venho presenciando essa ausência nos debates em eventos sobre a temática.

Assim, é notável que ainda após 2016 há uma tendência a olhar mais demoradamente para o texto da lei. Pessoalmente, só atentei para a importância das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 após comentários e críticas levantadas pelos professores que avaliaram e arguíram minha dissertação de mestrado.

Entendo que esse silenciamento ocorre principalmente pelo momento em que esse documento foi publicado, que dificultou sua divulgação. Houve uma demora em apresentar ao público, principalmente aos profissionais da educação e aos estudantes, um documento que orientasse a implementação da lei, o que só ocorreu depois de 8 anos. Se compararmos esse mesmo processo com a Lei 10.639/2003,

referente ao ensino da temática africana e afro-brasileira, suas diretrizes foram publicadas já no ano seguinte, em 2004, o que facilitou a divulgação e a compreensão do público sobre os objetivos e estratégias necessárias, tornando todo o processo mais eficiente.

É importante lembrar que um documento como as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 impactam uma série de ações que perpassam a manutenção dessa política pública, a exemplo da elaboração de materiais didáticos e na distribuição de verbas orçamentárias para projetos que viabilizem a implementação da lei e a contratação de profissionais especialistas. Por outro lado, o desconhecimento de uma lei como essa acarreta na ausência de gerenciamento da temática dentro das universidades, o que dificulta a criação de disciplinas obrigatórias e na contratação de professores especializados na área para composição do quadro de docentes dos departamentos.

A presença desses docentes influencia a formação da graduação e da pós-graduação, como a possibilidade da criação de laboratórios e núcleos de pesquisa. Além disso, no âmbito da pós-graduação esses professores podem criar e compor linhas de pesquisa que subsidiem a continuidade das pesquisas. Como expresso nas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, como política pública a lei precisa ser inserida em todos os ciclos de educação da criança, do aluno e do acadêmico e pesquisador, quando este ingressar na universidade. Sobre este tema, também em minha pesquisa de mestrado, citada anteriormente, pude refletir sobre a presença de docentes qualificados nos departamentos de História e os impactos positivos advindos dessa inclusão.

As análises de caso dos cursos de graduação em História da UFSC e da UDESC demonstram que a presença de docentes especialistas na temática indígena é imprescindível para a criação das disciplinas obrigatórias de História Indígena. O mesmo ocorre em relação aos laboratórios de pesquisa, a exemplo do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC), criado em 05 de novembro de 1998 pela Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold. Ela integra o corpo docente do departamento de História da UFSC desde agosto de 1997, um ano antes da criação do laboratório. Além disso, o Programa de Pós-Graduação da UFSC conta desde 2012 com a linha de pesquisa “História Indígena, Etnohistória e Arqueologia”, composta pelos docentes especialistas na temática. Assim, a presença da temática indígena no ensino superior

afeta positivamente diferentes espaços e modalidades de ensino ao longo de toda a trajetória dos pesquisadores-docentes em formação.

Ainda sobre documento das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, há um segundo aspecto que impactou na ausência de divulgação do documento. Em 2016, quando ele foi publicado, os brasileiros viviam um contexto conturbado politicamente, e nossa atenção estava voltada ao futuro do cargo da presidência da República. Na parte superior da primeira página das Diretrizes Operacionais, destacado em vermelho, podemos ler: “PARECER HOMOLOGADO, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43” (BRASIL, 2016, p. 1). Ou seja, o documento se tornou público durante o contexto do golpe de Estado contra a então presidente Dilma Rouseff ou, como foi registrado oficialmente, o chamado processo de impeachment que tornou Michel Temer presidente.

É inegável que as transformações políticas no Brasil desde então tem chamado a atenção de grande parte da sociedade brasileira, seja para contestar ou suplantar as mudanças em curso. Mas no que diz respeito ao movimento indígena e seus parceiros de luta, o evento de 2016, que tem demonstrado fortes inclinações de um populismo de direita, neoliberal e conservador, tem gerado riscos quanto a perda dos direitos indígenas e, de modo mais geral, dos instrumentos democráticos que compõem a Constituição Federal de 1988.

Considerando esse contexto e a urgência de divulgação das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, faço a partir daqui uma análise deste documento, salientando não só os aspectos referentes a Educação Básica, mas ao Ensino Superior, que é o foco desta pesquisa.

O título do documento já propõe uma reflexão, ao ser denominado “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e *das Culturas dos Povos Indígenas* na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008” (grifo meu). Designar “povos indígenas” no plural contrasta com o texto da lei, que como vimos colocou equivocadamente indígenas e povos de origem africana como dois grupos étnicos únicos. Pode parecer uma alteração simples, mas considerando que os silenciamentos históricos perpassam os discursos oficiais e os conceitos e termos utilizados, essa alteração é emblemática. Não coincidentemente, como veremos, o grupo de trabalho que escreveu o documento foi composto por indígenas.

Já o termo “história” é apresentado no singular, escolha que é coerente por se tratar de uma medida oficial que dialoga diretamente com o currículo vigente no Brasil, onde a organização das áreas do conhecimento se dão através de disciplinas. Interpreto então o uso do termo “história” como referência à disciplina de História, que apresenta um aporte teórico e metodológico próprio, fortalecendo a responsabilidade dos professores e da disciplina em relação as historicidades indígenas.

Passando a análise do texto das diretrizes para além dos dados introdutórios, há uma contextualização breve de como se deu a elaboração do documento, desenvolvido através de reuniões e pesquisas por funcionários do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em termos metodológicos, duas comissões de avaliação foram contratadas, além da participação do comitê de avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foi desenvolvido com fins de orientação para a Lei 10.639/2003. Sobre este comitê, o texto aponta que sua equipe “vem sendo recomposta ao longo dos anos, tendo como membros permanentes as representações dos movimentos negro e indígena [...]” (BRASIL, 2016, p. 1):

Para desenvolver esses estudos, a presidência da CEB, por meio do Ofício Circular CEB/CNE/MEC nº 2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da referida Lei por parte das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. Concomitante a essa ação, a CEB contratou duas consultorias para realizar estudo analítico sobre a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica e na Educação Superior, com o objetivo de subsidiar o CNE em sua função orientadora aos sistemas de ensino e suas instituições, zelando pela aplicação da legislação educacional, com vistas à garantia da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira (BRASIL, 2016, p. 1).

Dentre as duas consultorias contratadas para o desenvolvimento de um estudo analítico sobre o ensino da temática indígena, parte do trabalho estava voltado ao ensino superior. Ora, essa informação é primordial pois inclui oficialmente a formação dos profissionais de ensino no quadro de atividades fundamentais para a efetivação da Lei 11.645/2008. O documento afirma que, desde a efetivação da lei em 2008, os membros do CNE se fizeram presentes em debates sobre a legislação em eventos organizados por instituições representantes da educação básica e do ensino superior:

Cabe assinalar, ainda, a participação do CNE nos diversos fóruns de educação nos quais foi convidado para debater e apresentar proposições sobre o tratamento da temática no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, ao longo desses sete anos de existência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2016, pp. 1-2).

Após uma breve contextualização que informa aos seus leitores o modo como se organiza o conselho responsável pela construção do documento e a metodologia por ele utilizada, o conteúdo que se segue, que toma 10 das 11 páginas do texto, é intitulado “A temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica: o contexto legal e a promoção de políticas públicas”. Assim, a estrutura do texto segue dois caminhos principais: a primeira metade traz uma contextualização histórica e social do lugar e importância do ensino da temática indígena no Brasil, e a última parte orienta para ações necessárias para a prática em sala de aula.

Na primeira parte o texto propõe uma discussão a partir de documentos oficiais, precursores de políticas públicas para minorias, e entre eles estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), e a convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais.

A apresentação desse aporte documental insere as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 em um conjunto de políticas públicas, que não se restringe ao contexto brasileiro ou a temática dos povos indígenas. Essa estratégia é positiva porque possibilita ao leitor entender desigualdades raciais de uma perspectiva estrutural, e que estão para além dos povos indígenas. Como as políticas voltadas a erradicação do racismo são ainda amplamente contestadas na sociedade brasileira, a escolha de apresentar um aporte documental mais amplo com respaldos oficiais e científicos é não só uma forma de contextualizar e orientar a sociedade sobre o alcance da lei, mas de demonstrar que tais medidas extrapolam posicionamentos individuais, pois necessitam de embasamento científico.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 propõem uma continuidade em relação as políticas públicas que se iniciaram no Brasil a partir do século XX, sendo a própria Constituição Federal de 1988 um documento fundamental. Exemplo disso é o artigo 231, que tornou “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras

que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, s/p). Como analisa Edson Kayapó, as constituições anteriores haviam silenciado a presença e diversidade indígena para que a política de integração, originada no período colonial, tivesse continuidade:

Simultaneamente ao romantismo e às teorias exterminacionistas, a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, e a Constituição Republicana de 1891 não fazem qualquer referência aos povos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira (SANTOS, 2004, p. 94). Portanto, a invisibilidade desses povos se consumava à medida que a unidade nacional era construída, deixando evidente que a pluralidade étnica e a diversidade cultural não faziam parte do projeto da nação brasileira, ao qual interessava a unidade homogeneizada da sociedade (KAYAPÓ, 2019, p. 64).

A constituição aboliu oficialmente a tutela estatal e reconheceu a existência das estruturas sociais indígenas, possibilitando a abertura para a construção de políticas públicas com base nas especificidades sociais dos diferentes povos. O tom dado pela narrativa que constitui as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 vai justamente por este caminho, ao destacar a ampliação de um debate de cunho étnico-racial no Brasil do tempo presente:

Nas últimas décadas, tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral. Neste contexto histórico, as diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguísticas vêm deixando de ser vistas, pelo menos no plano formal ou legal, como algo negativo e empecilhos ao desenvolvimento de muitos países, passando a ser oficialmente reconhecidas como patrimônios da humanidade, “riquezas” e valores étnicos universais que devem ser valorizados, promovidos e afirmados nos planos internacional, nacional e local (BRASIL, 2016, pp. 2-3).

A citação ressalta uma característica importante das políticas públicas no Brasil. Estamos no processo inicial da implementação desses projetos, são as primeiras décadas de implementação de leis como a de cotas raciais ou a Lei 11.645/2008. Em um país que tem em sua História as marcas da colonização e do sistema escravagista que perduraram durante séculos, é preciso muito mais do que algumas poucas décadas para construir uma mudança significativa no cenário brasileiro. Assim, quando as Diretrizes Operacionais evidenciam que as mudanças vêm ocorrendo principalmente no plano formal, leia-se no âmbito teórico e legislativo, isso quer dizer que o pouco tempo de vigência das políticas públicas não é suficiente para diminuir o descompasso entre o que se tem pensado na teoria em relação à prática.

Há uma distância entre a teoria e a prática imposta pelas especificidades históricas de cada sociedade, que deve elaborar individual e coletivamente a nova proposta legislativa. É imprescindível que haja compromisso com as políticas públicas no combate à desigualdade no sentido de manter o andamento tanto de novas leis e projetos como das verbas orçamentárias direcionadas.

Outro aspecto que é elucidado pelas Diretrizes Operacionais é seu alcance em relação as áreas do conhecimento e suas disciplinas. Importante lembrar que, segundo o texto da lei, os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2016, p. 4). Vemos que a menção à história, literatura e artes não retira a responsabilidade dos outros campos do conhecimento, mas esse aspecto fica mais evidente nas Diretrizes Operacionais:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (BRASIL, 2016, p. 4).

A menção específica as áreas das ciências humanas se dão, possivelmente, pela relação histórica que estabelecem com o estudo das diferentes sociedades, para além dos moldes ocidentais. Porém, a responsabilidade das ciências exatas e biológicas é imprescindível, uma vez que os saberes e conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas se dão em todos os campos da vida, assim como todas as culturas humanas.

Esse processo incentiva, por exemplo, a aproximação dos saberes indígenas em relação conhecimentos matemáticos ou medicinais. No mesmo sentido, a citação ressalta o especial impacto da legislação nos cursos de graduação que formam professores e outros profissionais ligados à educação. Porém, a orientação não se dá de forma restritiva, e não se retira a responsabilidade de outros cursos de graduação que tem como campo de trabalho outros setores da sociedade.

Outro tema presente no documento se refere aos professores que em 2008 já lecionavam, e por isso se depararam com uma nova demanda. O documento afirma que a formação continuada de professores, juntamente com a adequação dos livros

didáticos à lei já poderiam ser interpretados como as duas estratégias mais adotadas pelo Ministério da Educação (MEC):

No tocante a ações implementadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, é importante citar que, de modo geral, duas ações do MEC se destacam no âmbito do que propõe a Lei em questão: a promoção da formação continuada de professores, realizada por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de aperfeiçoamento e de especialização; e a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica. Estas são duas ações estruturantes para a implementação do referido dispositivo legal inserido na atual LDB (BRASIL, 2016, p. 5).

Ainda que essas estratégias sejam imprescindíveis para a implementação da Lei 11.645/2008, não há no documento uma apresentação de dados primários que comprovem as ações, como a indicação de fontes oficiais do MEC, ou alguma tabulação de dados, de modo que fosse possível ao leitor visualizar ou pesquisar em outras plataformas oficiais. Mais do que isso, é pertinente verificar não somente se existem orientações para a implementação da lei em livros didáticos e em cursos de formação continuada, mas como elas se dão em termos teóricos e metodológicos.

Em minha pesquisa de TCC (SCHÜTZ, 2015), analisei alguns dos editais desenvolvidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), após a promulgação da Lei 11.645/2008. Dentre as funções desses editais está a regulamentação dos temas que devem compor os livros didáticos, e assim identifiquei que, de fato, existiam orientações expressas no sentido de abarcar a temática indígena nas obras. Por outro lado, ao analisar algumas coleções de livros de didáticos (comparei duas coleções anteriores à lei e duas posteriores à sua implementação) constatee que existiam mais continuidades em relação aos volumes anteriores à 2008 do que de fato um aprofundamento teórico do tema. É nesse sentido que ressalto a necessidade de uma análise mais pontual sobre o modo como a aplicação da lei vêm se dando.

Ainda sobre esse processo de suporte do Estado para a implementação da Lei, também é citada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, como parte dos órgãos impulsionadores da legislação:

Também é digno de nota, no âmbito do MEC, a criação, já em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), renomeada, em 2012, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que nacionalmente coordena as políticas educacionais para a diversidade, com o intuito de superar as diferentes situações de exclusão educacional, promovendo um conjunto de ações que constituem uma agenda positiva do Estado junto aos diferentes atores sociais histórica, social e culturalmente marginalizados (BRASIL, 2016, pp. 5-6).

Porém, no contexto de 2016, que como vimos, além da publicação das Diretrizes Operacionais e do chamado “impeachment” da presidenta Dilma Rousseff, a SECADI passou a ser diretamente influenciada por essa mudança política. Segundo Marcelo Pagliosa Carvalho e Tanielle Abreu, a SECADI tinha como foco não só o desenvolvimento de políticas voltadas às demandas étnico-raciais, mas de outras minorias. Porém, assim que a substituição da presidência teve início, houve o sucateamento da secretaria em questão:

Ainda com Temer como presidente interino, deu-se início o processo de desmonte da SECADI: em junho de 2016, parte considerável de técnicos e chefias (23 no total) foi exonerada, afetando a organização dessa Secretaria. Programas ligados à educação em direitos humanos e para a diversidade étnico-racial perderam a estrutura e a própria importância dentro do MEC (CARVALHO; ABREU; 2019, p. 5).

Somente dois meses após a publicação das Diretrizes Operacionais, quando as orientações para implementação da Lei 11.645/2008 haviam enfim vindo à público e a SECADI colocada como secretaria de respaldo, teve início seu desmonte com a demissão dos funcionários e a fragmentação da secretaria. Segundo dados do MEC, duas secretarias substituíram a SECADI, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Outra ação indicada como necessária pelas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 se refere diretamente às instituições de ensino superior. Medidas como a formação de professores, produção de materiais didáticos e a criação de disciplinas específicas são apresentadas como aliadas à implementação da lei:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2016, p. 6).

A citação traz afirmações importantes, mas novamente não indica outras fontes, que possibilitassem ao leitor ampliar o seu entendimento sobre as ações.

Entendo que o objetivo principal do documento não é indicar bibliografias específicas, ainda que esteja pautado em dados oficiais, e por isso há, explícita ou implicitamente, uma base teórica existente. Ainda assim, a citação de referências que indiquem as pesquisas empíricas auxilia principalmente o público mais amplo, que não necessariamente tem algum conhecimento prévio sobre o tema.

Anteriormente, citei brevemente que em minha pesquisa de mestrado investiguei aspectos relacionados justamente à implementação da Lei 11.645/2008 em cursos de graduação em História. Com base no cruzamento e análise dos documentos foi possível considerar a ideia de que a existência de uma disciplina obrigatória de História Indígena nos dois cursos foi impulsionada por iniciativas individuais, e não de uma proposta institucional. Algumas professoras que já pesquisavam o tema e tinham consciência da necessidade do estudo dos povos indígenas, tomaram a iniciativa de notificar os seus respectivos departamentos sobre o impacto da Lei 11.645/2008 no ensino superior.

Assim, no contexto dos cursos de graduação em História de Florianópolis a efetivação da lei não partiu de uma decisão institucional, mas de uma iniciativa individual de docentes. Por isso é fundamental entender sob que circunstâncias se dá a implementação da legislação, pois o processo de implementação indica justamente as demandas e deficiências que devem ser reformuladas, como a necessidade de conscientizar o quadro mais amplo de profissionais das universidades. Isso porque uma política pública eficiente se faz coletivamente, e não deve partir somente da esfera individual. O grau de entendimento das políticas de reparação social deve ser institucional. Sobre este aspecto, as Diretrizes Operacionais também colocam:

Todavia, percebe-se que ainda persistem muitas incompreensões em torno do que determina a Lei nº 11.645/2008 em seu componente curricular referente à história e culturas indígenas, quando, por exemplo, são desenvolvidas somente ações isoladas para a criação e manutenção das escolas indígenas ou para a formação de seus professores. Pode-se afirmar que, em determinados sistemas de ensino, por exemplo, há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas. Em alguns casos, as ações realizadas nesse campo são feitas sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas (BRASIL, 2016, p. 6).

A falta de conhecimento sobre a lei e suas implicações e a interpretação equivocada de suas determinações, são fatores que incidem sobre a indevida

implementação da lei. Nesse sentido, alguns equívocos frequentes que devem ser atentamente identificados:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas aos “índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos indígenas (BRASIL, 2016, pp. 6-7)

Todos os pontos colocados são comprovados por pesquisas da área, como é o caso das análises de materiais didáticos. O olhar que se restringe ao período colonial, a apresentação rasa dos binômios “Tupi” e “Tapuia”, as abordagens estereotipadas, são marcadores da formação de muitas gerações de estudantes.

O documento também salienta o lugar das universidades no enfrentamento dessas questões, além da criação de materiais didáticos e a organização de espaços que possibilitem a manifestação do protagonismo indígena, de modo que as suas narrativas sejam acessadas. Sobre o papel das universidades na implementação da Lei 11.645/2008, há que se considerar a diversidade de cursos e áreas do conhecimento, assim como as diferentes esferas que compõem o ensino superior, a exemplo das graduações, dos mestrados e dos doutorados. Cada modalidade apresenta necessidades e propostas diferentes, a exemplo do Mestrado Profissional em Ensino de História, que é o foco dessa pesquisa.

O ProfHistória, como veremos no próximo capítulo, é organizado em rede, e está presente em programas de universidades públicas de todas as regiões do país. Diferente do mestrado acadêmico, no ProfHistória os mestrados são professores de História em exercício de profissão que ingressam no curso para pensar as questões do ensino de história. As pesquisas são elaboradas teórica e metodologicamente a partir de uma dimensão propositiva, considerando o protagonismo dos saberes escolares na construção do conhecimento.

Por isso, no que diz respeito ao campo do ensino de história, entendo que as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 apresentam conexões diretas com as pesquisas desenvolvidas no ProfHistória, em que as análises desses professores são

fontes indispensáveis para compreensão de como o ensino de história indígena vem se constituindo na prática. Não é possível dimensionar este contexto sem a análise dos professores, tanto para pensarmos como os saberes histórico-escolares estão sendo construídos na escola, quanto para que novas estratégias sejam construídas. A identificação de dificuldades e possibilidades para o ensino de história por parte dos professores na passa pelo reconhecimento da lei como caminho para uma educação que é, em última instância, antirracista.

Sobre a indicação das narrativas de autoria indígena por parte Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, essa proposta tem ressonância com as demandas dos próprios indígenas, que vem construindo materiais para que seus conhecimentos e experiências sejam compartilhadas com os não-indígenas. Esses materiais se tornam aos poucos mais acessíveis, uma vez que o esforço dos povos indígenas em construir espaços de comunicação vêm encontrando mais abertura. Esse aspecto da lei é importante pois indica a necessidade de acessar seus modos próprios de pensar e construir conhecimento. Positivamente, nas últimas décadas os intelectuais indígenas vêm compartilhando reflexões diretamente voltadas à Lei 11.645/2008 e ao público não-indígena.

Na seguinte passagem, fica ainda mais evidente que a lei não trata de uma mera inclusão de conteúdo, mas de um exercício de aprendizado conectado aos saberes indígenas:

Esta ênfase é essencial, uma vez que a inclusão da temática da história e da cultura indígena nos currículos da Educação Básica brasileira, ampliando a compreensão das relações étnico-raciais no país, exige novos procedimentos de ensino e pesquisa, o estabelecimento de novos objetivos e metas, a reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que historicamente marcaram a compreensão sobre esses povos e de seus relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira e com o Estado brasileiro (BRASIL, 2016, p. 8).

É preciso estarmos atentos aos modos indígenas de agência e como os conceitos e metodologias que utilizamos potencializam essas formas de ser no mundo. Acima, vimos que o documento organiza em tópicos alguns equívocos na prática do ensino sobre os povos indígenas. Logo na sequência também são organizados, agora em 8 tópicos,¹⁰ algumas orientações gerais, perspectivas para se pensar o ensino da temática.

¹⁰ Na íntegra, os 8 tópicos são: “1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados. 2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da

Se destaca importância de pensar a diversidade de povos indígenas, evitando um olhar genérico que recaí sobre a categoria “índio”. Mas destaco a relevância nos pontos 2, 5 e 6 que tem em comum o destaque do papel da Constituição Federal de 1988, em especial no que tange aos direitos originários que os povos indígenas conquistaram em relação à terra e a todas as manifestações que envolvem suas estruturas sociais próprias:

2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes. [...] 5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protege-los e respeitá-los. 6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens (BRASIL, 2016, p. 9).

Destacar a relação entre a Lei 11.645/2008 e a Constituição Federal de 1988 é importante porque reafirma a sua inserção na arena democrática, colocando os povos indígenas como cidadãos brasileiros sem negar-lhes as especificidades culturais que os definem, muito antes da existência de um Estado Brasileiro. É, nesse sentido, que a citação coloca seus direitos enquanto originários, ligados ao território que é, por isso, identificado enquanto tradicional. O caráter democrático da lei se justifica porque, para que se construa uma política pública específica, é preciso que toda a coletividade, para além do povo ou grupo em questão, compreenda a importância de tal processo, e assim “é essencial, para tanto, que toda a sociedade brasileira se conscientize da importância da promoção deste salto qualitativo da educação nacional” (BRASIL, 2016, p. 9).

constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes. 3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais. 4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros. 5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los. 6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens. 7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional. 8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.”

Por fim, o documento reitera a responsabilidade de todos “os Conselhos de Educação de todas as instâncias do sistema nacional de educação” (BRASIL, 2016, p. 9), para o andamento da efetivação da lei, e indica uma reorganização de projetos e currículos de modo que se adequem as expectativas elaboradas no documento.

Apesar da espera de 8 anos para a publicação do texto das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, e todas as dificuldades de ordem econômica e social para a sua implementação, é inegável que o documento comprova avanços importantes no campo do ensino de história indígena no Brasil, ao menos até o ano de 2016, ou seja, entre os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff. Veremos a seguir como esse processo tem influenciado na produção teórica do campo do ensino de história indígena, mais especificamente após 2008. Se trata de uma breve revisão bibliográfica de cunho propositivo, pensando as características e necessidades de nossa área de atuação.

2.2 DE LÁ PRA CÁ: PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008

É inegável que a implementação da Lei 11.645/2008 é um marco na História da Educação brasileira, e um exemplo disso é o debate gerado nas publicações dos especialistas. No âmbito teórico, a Lei 11.645/2008 vem sendo amplamente debatida, e pensando nisso, a partir daqui faço um exercício de revisão bibliográfica para que possamos compreender como o ensino de história indígena vem se constituindo após 2008.¹¹

Utilizo os seguintes textos: “Povos indígenas e ensino de história: a Lei n. 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade” (2010), de Maria Aparecida Bergamaschi, “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos” (2013), de Circe Bittencourt, “A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?” (2014), de Edson Kayapó e Tamires Brito, “Histórias e Culturas Indígenas – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?” (2015),

¹¹ Para compreender a dimensão mais ampla do campo da história indígena e sua relação com o ensino de História no Brasil, que é anterior à Lei 11.645/2008, ver: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995; WITTMAN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

de Casé Angatu, “Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente” (2016), de Luisa Tombini Wittmann, Kerollainy Rosa Schütz, Carol Carvalho e Gabrielli Debortoli e “Direitos Humanos e Direitos Indígenas na Perspectiva da Lei n. 11.645/2008” (2019), de Gersem Baniwa.

Ainda que estas publicações sejam apenas um fragmento do que vem sendo discutido sobre o ensino de história indígena, vários dos autores citados são referência na temática e pesquisam de diferentes regiões do país como o Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, trazendo uma diversidade de realidades e olhares para a análise que desenvolveremos. Outro aspecto importante é que entre os textos selecionados estão as produções de indígenas e não-indígenas e, por isso, ainda que todos sejam pesquisadores especialistas no tema, suas experiências são múltiplas, de modo que a partir do que é elaborado por eles é possível ter acesso a uma parte importante das reflexões que vem sendo desenvolvidas no campo.

O primeiro aspecto na escrita dos autores é seu posicionamento favorável à Lei 11.645/2008. Sem exceção, todos pontuam a necessidade histórica do estudo das relações raciais no Brasil, e para isso se fundamentam nos dados sobre os diferentes tipos de violência geradas pelo racismo. Nesse sentido, o viés político e o papel dos movimentos sociais para a implementação da lei são citados diretamente por autores como Silva, Wittmann, Bittencourt, Angatu e Kayapó e Brito:

Se os indígenas têm sido parte da tradição do ensino de História, qual o sentido da obrigatoriedade oficial? Pelo conteúdo estabelecido pela Lei 11.645/08 verifica-se sua integração com as propostas de educação étnico-raciais explicitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 17 de julho de 2007. As propostas da Lei 11.645/08 relacionam-se, nessa perspectiva, aos esforços de determinados setores da sociedade para a superação de “um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004) (BITTENCOURT, 2013, p. 102).

Entre os pontos que a citação levanta, um deles é o reconhecimento da lei como parte de uma política maior, que engloba outros grupos e aspectos raciais para além dos indígenas, e por isso ela é interpretada pelos autores sob uma ótica mais ampla do contexto brasileiro, trazendo a atuação dos movimentos sociais como parte desse cenário.

Outro aspecto importante do texto de Bittencourt é a análise que ela faz do estudo e representação dos povos indígenas em manuais e livros didáticos, partindo do século XIX até o tempo presente. A autora identifica uma série de construções narrativas em torno dos povos indígenas que se transformam conforme a cultura política dos grupos hegemônicos que obtêm poder de manipulação das identidades indígenas na narrativa oficial. Além disso, ela associa o discurso dos materiais didáticos às correntes historiográficas de cada período e identifica similaridades entre o que é pensando nas escolas e na academia, pontuando que “os autores de livros didáticos de História buscam legitimar seus escritos com respaldo da produção acadêmica, além de obedecerem às indicações das políticas públicas (...)” (BITTENCOURT, 2013, p. 131). Nesse sentido, sua análise não separa a produção do ensino superior da cultura escolar.

Edson Kayapó e Tamires Brito também analisam o pensamento intelectual e seu olhar sobre os povos indígenas no mesmo intervalo de tempo feito por Bittencourt. Segundo os autores, é também desde o século XIX que a historiografia dedica um tratamento mais sistemático ao estudo dos povos indígenas, sem estar desatrelada das concepções racializadas de cada contexto. Para eles, é mais recentemente que a historiografia tem buscado uma proximidade com os povos indígenas com a intenção de revisar alguns preconceitos:

Do ponto de vista historiográfico, é importante ressaltar que a partir do final do século XIX a temática indígena recebeu um tratamento mais sistemático por parte da intelectualidade brasileira e, mais recentemente, diversos estudos [...] produziram perspectivas historiográficas que auxiliaram na revisão da história oficial, no sentido de introduzir os povos indígenas na história, dando audibilidade e visibilidade. Nessas perspectivas críticas há uma ruptura com o desconhecimento, com os silenciamentos e com os preconceitos historicamente criados contra esses povos, que vão desde a concepção de ingenuidade à condição de vítimas, atributos que, analisados isoladamente, tiram-lhe a potência política (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 47).

Assim, é frequente na escrita dos autores do campo do ensino de história indígena, para além das produções de Bittencourt, Kayapó e Brito, a interpretação da lei como resultado da luta dos movimentos sociais, de um diálogo com a produção acadêmica, e de outros direitos reconhecidos nas últimas décadas, como na própria Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o ato de sua implementação não deixa de ser interpretado como uma conquista, porém, isso se dá na medida em que reconhece a desigualdade racial no Brasil, uma vez que a necessidade de uma

medida obrigatória admite um silenciamento histórico em relação aos povos indígenas.

Outra característica marcante nos textos analisados é o que poderíamos chamar de um exercício de revisão do que tem sido produzido como material didático. Bittencourt faz esse exercício, como vimos, mas também Wittmann, Schütz, Debortoli e Carvalho quando analisam exemplares de livros didáticos que estiveram em circulação após a homologação da lei. As autoras refletem acerca da construção narrativa do livro em torno dos sujeitos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Um dos aspectos por elas destacados diz respeito aos períodos históricos em que os indígenas são inseridos, quase sempre restringidos ao período colonial e, em casos pontuais, alguns conteúdos os inserem no tempo presente, em geral vinculados ao movimento indígena e seus processos de reivindicação de direitos.

É frequente, portanto, o exercício de analisar aspectos da realidade escolar para compreender os conteúdos e perspectivas mais frequentes nas instituições de ensino hoje, principalmente as escolas. Se trata de uma busca por compreender como as escolas influenciam na formação de consciência histórica dos alunos em relação aos povos indígenas. Segundo Jörn Rüsen (2009), a consciência histórica é o processo humano de elaboração da passagem do tempo. A partir dos elementos que lhe são disponíveis no contexto em que está inserido, como por exemplo a convivência familiar, a escola e os meios de comunicação, o sujeito constrói referências para se localizar no passado e no presente e imaginar possibilidades de futuro. Assim, para o autor, esse é um recurso psíquico intrínseco a todos.

Mais recentemente, programas como o Mestrado Profissional em História (ProfHistória), modalidade de pós-graduação das instituições públicas que é vigente em instituições de todo o país,¹² voltado para professores em exercício de profissão, há um incentivo maior para o desenvolvimento das pesquisas históricas por parte dos próprios professores.

Penso que esse exercício de análise dos materiais didáticos se dá não só pela necessidade de trazer subsídios e instrumentalização para os professores a partir dos materiais que já estão em circulação, mas também porque, ao ser implementada, a Lei 11.645/2008 trouxe principalmente desafios. Um deles é justamente a

¹² Ver: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/. Acesso em: 12/02/2020.

necessidade de identificar quais as representações que a cultura escolar vem construindo acerca dos povos indígenas para que seja possível atuar a partir delas.

Essa perspectiva vem sendo amplamente adotada, inclusive por mim. Parte do intento de repensar o modo como produzimos conhecimento se dá pela necessidade de evitar um simples acúmulo de conteúdo, e assim compreender os próximos passos para colocar em prática os propósitos da lei. Bittencourt, por exemplo, escreve que o ensino de história indígena, “nas perspectivas da Lei 11.645/08, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais” (BITTENCOURT, 2013, p. 132). Nesse mesmo sentido, Bergamaschi também destaca que:

Talvez a lei n. 11.645/2008 mostre nossas incompletudes e, com ela, a possibilidade de aprender com os povos indígenas e, quiçá, introduzir na educação básica outros valores, outros saberes e outros conhecimentos que dizem da nossa humanidade (BERGAMASHI, 2010, p. 166).

As próprias orientações das “Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008”, como vimos na seção anterior, incentivam o uso dos saberes indígenas na construção do conhecimento nas escolas não-indígenas. Assim, nos documentos oficiais, como as citadas Diretrizes Operacionais, bem como a partir da análise que os autores apresentam, há a valorização do protagonismo indígena, seja ao proporem uma aproximação com os indígenas dentro das aldeias ou nas escolas, quando possível, seja no aprendizado a partir dos livros e outros materiais de suas autorias. Existem, portanto, ressonâncias entre o discurso oficial e a análise historiográfica no que tange à legislação. Fica evidente que um dos desafios da prática do ensino de história indígena é fazer essa aproximação entre os saberes indígenas e não-indígenas, como ressaltado por Kayapó e Brito:

Avançando um pouco mais sobre o estudo da temática indígena na escola, é comum os professores falarem sobre as “contribuições dos índios para a formação da sociedade brasileira”. A esse respeito, as discussões costumam ser muito simplórias, apenas fazendo referências a aspectos superficiais das culturas desses povos. [...] Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de valores éticos, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada através do modelo de desenvolvimento escolhido pela humanidade (KAYAPÓ; BRITO, 2014, pp. 56-57).

Na sequência, os autores continuam pontuando temáticas em que a sociedade não-indígena poderia aprender com os povos indígenas, no que diz respeito ao modo de viver, aos saberes filosóficos. Surge um questionamento um tanto quanto óbvio, mas necessário para dar um pontapé inicial: como conectar os diferentes saberes indígenas e não-indígenas? Como forjar aproximações entre esses universos?

Pensadores indígenas e não-indígenas destacam a importância de, antes de tudo, aprender a ouvir o que os indígenas têm a dizer, seja em relação às suas cosmovisões, à educação tradicional, à vida dentro e fora da aldeia ou às demandas do movimento indígena. Como disse certa vez Gerssem Baniwa, em um cenário de desconhecimento é preciso antes de tudo deseducar: entender e encarar nossos preconceitos para então os desconstruir, abrindo espaço para a sensibilidade e o aprendizado que contemple outras lógicas:

Eu acho que a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta (BANIWA, 2012, p. 141).

A análise dos materiais didáticos, por exemplo, pode ser um considerado um dos passos para o processo de deseducação citado por Baniwa. Para aprender a ouvir os povos indígenas, é necessário compreender as distorções que construímos ao longo da História do Brasil. Nesse sentido, a Lei 11.645/2008 conta com um amplo reconhecimento por parte dos historiadores que, apesar de estabelecerem uma análise crítica, incentivam a sua implementação.

Por fim, também é possível encontrar algumas discussões que trazem narrativas e saberes indígenas como conteúdo para pensar o ensino de história, embora essa perspectiva ainda não seja tão frequente. A importância de associar o pensamento indígena diretamente ao campo do ensino de história é abertamente reconhecida, tanto pelos pesquisadores da área quanto pelas políticas públicas, como

vimos, mas o desenvolvimento dessa proposta parece ser ainda mais recente. Ainda assim, o lugar de fala que vem sendo conquistado pelos indígenas, as orientações expressas pelas próprias Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, e a abertura de algumas instituições de ensino para os saberes indígenas em um contexto em que alguns privilégios reconhecidos, indicam que a perspectiva do diálogo e aprendizado é um caminho potente.

Sendo assim, nas próximas duas seções deste capítulo busco construir reflexões que conectem os saberes indígenas e o ensino de história, pois entendo que este é um caminho indispensável para uma abordagem comprometida com a Lei 11.645/2008.

2.2.1 Saberes indígenas e ensino de história

Em minha dissertação de mestrado li pela primeira vez um artigo escrito por um indígena que se dedicava especificamente a pensar a Lei 11.645/2008. Para mim, o texto de Casé Angatu, historiador Tupinambá de Olivença, era algo quase inédito. Até então, tinha lido somente algumas reflexões de Gersem Baniwa sobre a lei, em entrevista à Revista História Hoje. Posteriormente, em uma pesquisa mais aprofundada pude encontrar o artigo de Kayapó e Brito, que já em 2014 havia sido publicado, mas que só tomei conhecimento 6 anos depois.

Mais recentemente, em 2020, com a publicação do sétimo volume de “Educação em Rede: culturas indígenas, diversidade e educação” (2019), pelo Departamento Nacional do Sesc, também pude acessar uma série de textos de intelectuais indígenas que abordaram especificamente a Lei 11.645/2008. Se até então algumas reflexões haviam sido publicadas espaçadamente, essa edição reuniu autores de referência e trouxe reflexões que devem ser lidas, relidas, elaboradas, inseridas no debate mais amplo do ensino de história indígena e colocadas em prática.

Assim, dou continuidade a proposta de análise bibliográfica iniciada na seção anterior desta pesquisa, mas agora voltando meu olhar especialmente aos autores indígenas. Mas não restringirei a análise aos artigos da publicação citada, pois proponho um olhar mais amplo sobre a produção teórica dos pensadores indígenas no tempo presente. Assim, além da coleção “Educação em Rede: culturas indígenas, diversidade e educação”, as reflexões a seguir também estão fundamentadas em obras como “A queda do céu”, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, “Ideias para adiar o

fim do mundo”, de Ailton Krenak, “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara, bem como de autores não-indígenas que potencializam o debate proposto. Após a elaboração reflexiva, indicarei temas e reflexões gerais que conectam o pensamento indígena ao ensino de história, em consonância inclusive com as orientações das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, que fizemos anteriormente.

Um dos temas abordados pelos autores indígenas é a globalização e seus efeitos não só sobre os povos indígenas, mas sobre todos os seres vivos, humanos e não-humanos. Segundo Stuart Hall (2005), o fenômeno da globalização se caracteriza pelo ritmo em que os sujeitos vivenciam os eventos e suas consequências, de modo mais acelerado se comparado a contextos históricos anteriores. Essa é a característica central do momento em que vivemos, que Hall também chama de modernidade tardia. Consequentemente, as reflexões que os sujeitos constroem sobre os acontecimentos acompanham a mesma velocidade, o que leva a processos de ruptura tanto em níveis estruturais, nos moldes políticos, quanto nas identidades coletivas e identificações mais individuais. Assim, “a modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida” (HALL, 2005, p. 15).

Em uma das obras mais recentes de Ailton Krenak, “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), o título já indica uma ideia de ruptura em relação aquilo que é mais vital, a própria existência. Assim, logo de início é possível perceber que o texto se propõe enquanto uma crítica social. A temática da globalização é pensada pelo autor em pelo menos dois níveis diferentes. O primeiro diz respeito a facilidade de deslocamento físico característica do tempo presente, que se dá pela locomoção de uma região a outra em um período curto de tempo. Para o autor, isso também acarreta em um deslocamento do indivíduo em termos de sua ancestralidade, uma vez que ela está ligada ao território e a uma forma de responsabilidade com um lugar de origem, com um processo de reconhecimento e responsabilidade:

Em diferentes lugares do mundo, nos afastamos de uma maneira tão radical dos lugares de origem que o trânsito dos povos já nem é percebido. Atravessamos continentes como se estivéssemos indo ali ao lado. Se é certo que o desenvolvimento de tecnologias eficazes nos permite viajar de um lugar para outro, que as comodidades tornaram fácil a nossa movimentação pelo planeta, também é certo que essas facilidades são acompanhadas por uma perda de sentido dos nossos deslocamentos (KRENAK, 2019, p. 22).

Segundo Krenak, há um tipo de deslocamento no mundo globalizado caracterizado pelo afastamento dos sujeitos não só do território em si, mas daquilo que ele representa em termos de identidade e relações de parentesco. Na verdade, ambos os movimentos parecem estar necessariamente associados: o território e seu poder sobre como a identidade e a consciência vão se constituindo. Ao utilizar o exemplo de seu povo, os Krenak, ele explica que o parentesco não se dá somente nas relações entre humanos, mas entre lugares, animais, montanhas e rios, e por isso, se afastar desses territórios é se afastar dos parentes, abandoná-los:

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (KRENAK, 2019, p. 22).

O modo como os Krenak se relaciona com o rio doce traz uma outra concepção de humanidade¹³ e de agência, diferentes de como nos acostumamos a pensar essas categorias no fazer historiográfico, uma vez que o rio é para eles um parente, é origem de potências que comumente associamos como características humanas. Gersem Baniwa também propõe uma reflexão que vai por este caminho, ao pontuar as diferenças do que é colocado como direitos humanos na concepção ocidental e, por outro lado, o que esses direitos significam para os povos indígenas. Nessa perspectiva, a definição de humano não se dá pela forma biológica (*homo sapiens*), por uma materialidade pré-estabelecida. É uma condição, é momentânea, e que o autor define como um “estado de espírito”:

Segundo essas cosmologias seria mais adequado falar em estar humano, do que ser humano por se tratar de um estado possível e sempre transitório. Os seres e as coisas possuem capacidades de transformação. Tanto os humanos podem transformar-se em animais ou coisas quanto os animais ou coisas podem transformar-se em humanos. Isto desde a criação do mundo. Vários clãs indígenas recebem a denominação de certos animais que indicam sua potência de estado de *mira-sã*, por exemplo, “gente onça”. As pessoas do clã “Gente Onça” têm a potência de se transformar em onça (BANIWA, 2019, p. 84).

Há uma distinção entre o que é entendido como o conceito humano no pensamento ocidental em contraste com o indígena. Assim, os conceitos de humano ou “gente”, segundo Baniwa, exemplificam o modo como as relações são pensadas na dimensão indígena, que ele denomina “cosmopolítica” ou “cosmocêntrica”, o que

¹³ O conceito de humanidade para se referir a essas relações entre humanos e não-humanos é utilizado pelo próprio autor.

implica a interdependência entre seres vivos, sem hierarquização estática das relações, pois todos vivem “à mesma ordem de existência” (BANIWA, 2019, p. 84). Baniwa também lembra que essas relações não estão suspensas no espaço, ocorrem sempre a partir de um lugar que é significativo, um território tradicional. São lugares de memória, de modo que eles são parte da constituição dessas identidades, como também explica Krenak, pois é nele que as potências se expressam:

Ou seja, nenhum ser ou coisa é superior a outro em termos de possibilidade, capacidade ou potência de existência. Este princípio é o que fundamenta e explica a relação vital ou fatal dos povos indígenas com os seus territórios, aqui entendidos como natureza ou cosmo (BANIWA, 2019, p. 84).

Quando ouvimos e aprendemos com os indígenas é mais simples compreender as relações de parentesco que estabelecem com o território e os seres, e conseqüentemente o olhar crítico que apresentam sobre as práticas não-indígenas. Assim, concordo com Baniwa quando defende que o estudo dos povos indígenas deve partir e construir um diálogo com os seus próprios conhecimentos. Em suas palavras:

Reconhecer tais implicações é fundamental na busca por mecanismos socioeducativos capazes de contribuir para a superação da cultura do racismo e do preconceito contra os povos indígenas, na medida em que estes são gerados a partir de distintas noções de homem, de humano, de pessoa e de gente. Para isso, é necessário se ter em mente os fundamentos cosmológicos, filosóficos e epistemológicos que orientam as diferentes cosmovisões e o estabelecimento dos direitos humanos na contemporaneidade (BANIWA, 2019, p. 84).

No mesmo sentido, o estudo de outros saberes estimula um olhar crítico para as nossas próprias categorias e saberes, contrastando o que constitui filosoficamente o eu e o outro. Carlos Fausto e Michael Heckenberger (2007) entendem que muito do que passamos a atribuir como sentido de categorias como “agência” e “indivíduo”, diz muito sobre o contexto global e neoliberal no qual estamos inseridos (a globalização, criticada por Krenak), que tem influência sobre as ciências humanas e seu olhar sobre os sujeitos e os contextos pesquisados. Frequentemente, a “agência” histórica é pensada enquanto sinônimo de uma suposta capacidade humana universal, onde os humanos transformam a realidade, rompem fronteiras e são criativos. Esse discurso, quando naturalizado, pode esbarrar em uma concepção meritocrática das ações e relações humanas no mundo. Nesse sentido, os autores questionam o modo como antropólogos e outros estudiosos das ciências humanas, como os historiadores, se apropriam dessas categorias:

In terms of the topics covered by this book, the tension between a New Amazonian History and a New Amazonian Ethnography is expressed in the

way the category of 'agency' is claimed by each line of research. Use to define the creative capacity to act in a transformative on sociocultural reality, agency has been taken either as universal human quality - one previously ignored by structural anthropology [...] (Fausto; Heckenberger, 2007, p. 12).¹⁴

A crítica não é direcionada aos sentidos atribuídos ao conceito de agência, mas quando estes se propõem universais, silenciando outras concepções de agência e cristalizando os saberes e conceitos de outras sociedades. Seguindo este caminho, os autores indicam outros modos de agenciar no mundo:

[...] Or, in contrast, as a culturally defined quality, not necessarily located in the singular or collective individual, whose definition varies in accordance with native ontological premises and their relational practices. The latter understanding of agency can be traced in large part to the in the contributions of Strathern (1988) and Wagner (1991) on Melanesians notions of personhood, a body of work that today has a sizeable influence on Amazonian ethnology [...] (Fausto; Heckenberger, 2007, p. 12).¹⁵

Há que se pensar o conceito agência a partir das ontologias em questão. Cabe ao historiador se colocar enquanto aprendiz das experiências de outros grupos sociais, para compreender como essas historicidades indígenas são tecidas.

Mas retornando ao texto de Krenak, há um segundo nível da sua crítica sobre a globalização que se refere justamente às narrativas que se pretendem globais e hegemônicas, pressupondo um único modo de atuar a humanidade e o parentesco. O autor entende que essa narrativa despersonaliza os seres não-humanos, pois ao lhes retirar a agência (ou a potência) também os objetiva e os torna mercadoria, atendendo as demandas de uma globalização neoliberal (a mesma que, segundo Fausto e Heckenberger, forja a agência e o indivíduo pós-moderno). Nesse sentido, a crítica ao modelo capitalista está atrelada às narrativas globalizantes, uma vez que sendo a atual globalização neoliberal, o capitalismo é necessariamente questionado.

Daniel Munduruku (2019) e Edson Kayapó (2014) também entendem o estudo dos conceitos como relevantes ao ensino de história indígena, e criticam o uso de categorias como "índio" e "tribo", popularmente utilizados no Brasil para se referirem

¹⁴ Em tradução livre: "em termos dos temas abordados neste livro, a tensão entre uma Nova História Amazônica e uma Nova Etnografia Amazônica se expressa na forma como a categoria 'agência' é reafirmada por cada linha de pesquisa. Usada para definir a capacidade criativa para agir de forma transformadora na realidade sociocultural, a agência tem sido tomada como qualidade humana universal - anteriormente ignorada pela antropologia estrutural."

¹⁵ Em tradução livre: "Ou, pelo contrário, como uma qualidade culturalmente definida, não necessariamente localizada no indivíduo singular ou coletivo, cuja definição varia de acordo com as premissas ontológicas nativas e as suas práticas relacionais. A compreensão mais recente de agência pode ser atribuída em grande parte às contribuições de Strathern (1988) e Wagner (1991) sobre as noções melanésias de personalidade, um conjunto de trabalhos que hoje tem uma influência considerável na etnologia amazônica".

aos povos indígenas. A própria trajetória pessoal de Munduruku é abordada pelo autor como um exemplo dessa problemática. Ele conta que só conheceu o termo “índio” quando iniciou os seus estudos em uma escola fora da aldeia. Conta o autor que, de início, ficou confuso com o novo apelido que lhe deram:

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: — Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio! Vou dizer uma coisa e posso até jurar: eu fiquei olhando para todas as partes procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir de mim. Eles acharam que eu era burro ou coisa parecida. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim (MUNDURUKU, 2019, p. 46).

Sendo uma criança Munduruku, ele nunca havia ouvido antes aquele apelido, “índio”, intitulado pelo outro, repetindo assim o equívoco que teve início no período colonial. Para Munduruku, o uso do termo índio mantém no tempo presente o seu sentido colonialista original, pois é denominado pelo branco como uma forma de silenciar a diversidade de povos originários. Nesse sentido, em suas participações em escolas, ao longo de sua trajetória como autor de livros sobre a temática, ele identifica que o mês de abril, até muito recentemente intitulado “dia do índio”, é um momento onde muitos estereótipos são reforçados e por isso deve ser pensado como um mês para repensar os conceitos que utilizamos, tendo em mente a Lei 11.645/2008:

O mês de abril traz muitas possibilidades de reflexão e é bom que assim seja. Talvez a mais importante seja rever o conceito do “índio” que está introjetado no coração do brasileiro. As escolas e seus profissionais precisam fazer uma leitura crítica sobre como estão lidando com este conceito e, quem sabe, passar a tratar o tema com a dignidade que merece. É necessário começar a se dar conta de que esta palavra traz consigo um fardo muito grande e pesado, pois se trata de um apelido aplicado aos habitantes dessa terra. Pensar que a palavra índio é apenas um termo gentil é um engano tão grande quanto considerar que estes grupos humanos podem ser reduzidos a ela. Não podem. Isso seria continuar escondendo a diversidade cultural e linguística que o país traz em seu bojo desde a chegada dos europeus conquistadores (MUNDURUKU, 2019, p. 46).

Mais recentemente, por iniciativa do Projeto de Lei 5.466/2019, de autoria da atual presidenta da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Joênia Wapichana, o “19 de abril” deixou de ser intitulado como “dia do índio”, sendo agora denominado “dia dos povos indígenas”. É a Lei 14.402/2022 que passou a garantir essa conquista histórica, reafirmando a diversidade de povos indígenas no Brasil e fortalecendo as suas pautas políticas. Ainda assim, a cultura escolar é histórica, e por isso as críticas apresentadas

pelos autores indígenas em relação ao dia do índio, ainda que superadas em lei, permanecem na prática das unidades de educação infantil e nas escolas.

Mas é preciso pontuar os usos outros do termo “índio”, discussão levantada por Munduruku, mas também Kayapó. Os autores explicam, também, que o uso do termo índio no contexto dos anos de 1970 foi apropriado pelo movimento indígena como categoria política, e representou a formação de uma consciência pan-indígena. Porém, para os povos indígenas essa categoria é circunstancial, utilizada principalmente nos momentos de interlocução com o Estado Brasileiro, e não como substituta das identificações específicas de cada povo. Antes de tudo, ela foi e continua sendo uma categoria necessária no diálogo intercultural, por ser histórica. As autoidentificações tradicionais sempre se mantiveram nos demais contextos. Há também o uso do termo “parente”, utilizado pelos indígenas para se referir a outros indígenas e aos não-humanos que integram as suas relações de parentesco.

Assim, para os autores, categorias como “indígena” ou “nativo” se aproximam mais da realidade, pois “o termo indígena significa ‘aquele que pertence ao lugar’, ‘originário’, ‘original do lugar’. [...] é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio” (MUNDURUKU, 2019, p. 46). No mesmo sentido, Kayapó amplia sua crítica integrando uma análise estrutural do termo “povos indígenas”, o sentido político de expressar a existência de povos com estruturas sociais complexas:

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia, pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país (KAYAPÓ, 2019, p. 17).

A categoria “povos indígenas” se contrapõe à “tribo”, esta que não só desqualifica, mas traz rastros de um Brasil que, durante muitos séculos, manteve uma política integracionista que criou o mito de seu desaparecimento. Segundo Munduruku, por traz do termo tribo está a ideia de que os povos indígenas dependem de uma intervenção de um povo que seria maior e superior, representado pela figura do Estado. Assim, a problematização do termo tribo engendra um debate sobre o *status* social dos povos indígenas no contexto político brasileiro, que são cidadãos brasileiros, mas também pertencentes a povos culturalmente distintos, com estruturas sociais próprias.

Outro tema constante na escrita dos autores indígenas é do território e as distintas relações que indígenas e brancos estabelecem com ele. Não por acaso, esse tema tem proximidade com a definição do que é ou não humano, desenvolvida por Krenak e Baniwa. Nesse sentido, a obra de Davi Kopenawa em coautoria com Bruce Albert,¹⁶ “A queda do céu”, apresenta um olhar crítico em relação ao universo não-indígena. Segundo Kopenawa, o texto é o esforço por um diálogo intercultural, de conhecimento sobre os povos indígenas, em especial do contexto Yanomami.

Para o autor, todos os seres estão conectados ao território, e o que nos difere é a manutenção da memória em relação aos lugares escolhidos pelos nossos ancestrais para viveram suas experiências e compartilharem seus conhecimentos. É a partir desses lugares que os conhecimentos foram constituídos no passado e se mantém no presente, de modo que é o vínculo com o passado fundamenta as nossas ações no mundo. Ao nos desvinculamos do território, também o fazemos do passado e esquecemos os ensinamentos mais antigos e valiosos. Quando nos conta sobre uma viagem que fez à Inglaterra, reflete sobre conexão da humanidade com o território e a espiritualidade:

Os espíritos de *napenaperi* querem também preservar a beleza de sua terra-espelho e protegê-la das fumaças de epidemia. Contudo, os brancos de hoje não sabem mais cuidar delas e ignoram essas imagens, que são as de seus antepassados. Isso também me preocupa. No tempo antigo, os brancos as conheciam e as faziam dançar como nós. Eles sabiam imitar-lhes os cantos e construir-lhes casas para os jovens poderem por sua vez se tornarem xamãs. Mas os que nasceram depois deles acabaram criando as cidades. Aí, foram pouco a pouco deixando de ouvir as palavras desses espíritos antigos. Depois os livros fizeram com que fossem esquecidos e eles por fim a renegaram (KOPENAWA; ALBERT, 2015, pp. 401-402).

Para Kopenawa, todos os povos possuem seus próprios ensinamentos ancestrais, e por isso essa não é uma especificidade indígena. A questão é que as estruturas sociais construídas ao longo do tempo pelos grupos ou fortalecem ou negligenciam tais conhecimentos. Em entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas Unissinos, em 2018, Casé Angatu, ao ser questionado sobre a relação entre os saberes indígenas e o conhecimento científico, apresenta um pensamento semelhante ao de Kopenawa. Angatu reitera que todos os povos possuem uma sabedoria ancestral que é anterior a qualquer conhecimento científico. Essa

¹⁶ “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”, é uma obra extensa, tanto em tamanho quanto em conteúdo, e por isso só foi possível desenvolver a leitura de alguns fragmentos do texto.

ancestralidade trata dos aspectos vitais à existência, conhecimentos sobre o território e a natureza de modo geral, reunidos e elaborados através de muitas gerações:

IHU On-Line – Qual a importância de se reconhecerem os saberes ancestrais indígenas como conhecimentos da ordem da Ciência?

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Não tem importância nenhuma. A sabedoria é anterior ao conhecimento. A sabedoria é algo ligado à natureza, é algo ancestral. Digo mais, não é só uma questão dos povos indígenas, todos os povos têm uma sabedoria ancestral. Se respeitarmos a sabedoria ancestral, seja a do indígena, do negro, do europeu, do asiático, não importa, com certeza esta sabedoria será voltada para o respeito à natureza. Então o que tentamos fazer é que o universo político acadêmico perceba que o natural é o respeito à sabedoria ancestral. O desenvolvimentismo é destrutivo, vai por cima da sabedoria ancestral, porque ele é mercadológico. O sistema desenvolvimentista-capitalista, em si, detona as sabedorias ancestrais. Por isso falamos em “decolonização”, para que as pessoas nas universidades descolonizem seu conhecimento, no sentido de perceber como ele pode servir às sabedorias ancestrais (TUPINAMBÁ, 2018, pp. 39-40).

Angatu questiona a posição de privilégio que o saber científico ocupa em seu lugar de apropriação pelo sistema capitalista, em detrimento dos saberes ancestrais. Além do reconhecimento universal dos saberes ancestrais, a análise de Angatu se aproxima da de Kopenawa em relação ao sistema capitalista, ao elaborar um conceito próprio de mercadoria. Sua análise se direciona a uma crítica ao consumo e a relação inconsciente que mantemos com os objetos, tendo como contraponto o modo de vida Yanomami. Nesse quadro comparativo ele entende que o sistema capitalista afeta as relações pessoais, os objetos, o território, o plano cosmológico e o nosso futuro enquanto humanos e não-humanos. Essa é inclusive a tese que dá título ao livro, “A queda do céu”, que indica um desequilíbrio em andamento que se dá pela violência sobre a floresta, afetando negativamente o plano cosmológico, enraivecendo os espíritos e encaminhando nosso universo para o que ele denomina como caos:

A floresta é inteligente, ela tem um pensamento igual ao nosso, por isso ela sabe como se defender, com seus *xapiri* e seus líderes maléficos. Ela só não retorna ao caos porque alguns xamãs ainda fazem dançar seus espíritos para protege-la. Mas hoje em dia, como eu disse, há nela cada vez mais *xapiri* furiosos, conforme seus pais vão sendo devorados pela epidemia *xawara* (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 497).

Os pais dos espíritos, mencionados na citação, são os próprios xamãs. Para os Yanomami, há um processo de negociação entre os xamãs e os espíritos¹⁷ que é vital

¹⁷ Um dos papéis mais importantes do xamã é justamente acessar o plano espiritual, e isso envolve processos de negociação com outros espíritos que possuem igualmente suas necessidades e hierarquias. Eduardo Viveiros de Castro explica que a importância do xamã pode ser compreendida como a de um diplomata espiritual. Ver: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

para o equilíbrio da terra, de modo que as violências empreendidas pelos não-indígenas aos territórios tradicionais prejudicam e diminuem as possibilidades de negociação com os espíritos. A queda do céu, nesse sentido, é uma interpretação da violência empreendida contra os povos indígenas, que perpassa desde o plano físico até o cosmológico. São desequilíbrios em sua estrutura social que trazem o caos. Assim, Kopenawa não só compartilha as experiências de seu povo, mas se posiciona enquanto o intelectual que é, construindo conceitos que interpretam as estruturas sociais não indígenas e, a partir dessa análise, percebe e aponta desequilíbrios que atingem a todos. Como o seu objetivo é estabelecer um diálogo direto com os não-indígenas, apesar de apresentar uma dimensão ontológica da qual não compartilhamos ele toma o cuidado em apresentar uma abordagem didática, e assim, nossa função se faz em aprender e elaborar esses conhecimentos, e o ensino de história está nesse sentido como um caminho possível para a elaboração coletiva desses saberes.

É possível perceber, através dos autores analisados até aqui, que uma característica da escrita indígena é a utilização de elementos autobiográficos na construção do texto. Eles apresentam suas experiências a partir de uma perspectiva histórica, cientes de que apesar das trajetórias individuais compartilham experiências que nos dizem sobre uma estrutura social e histórica mais ampla. O mesmo ocorre com a temática de gênero, outro aspecto do pensamento indígena que é abordado por autoras como Eliane Potiguara, em “Metade Cara, Metade Máscara” (2004), onde relata sua experiência enquanto mulher Potiguara e militante. Nascida no ano de 1950, além de escritora ela é uma representante pioneira do movimento de mulheres indígenas, e seu pensamento é marcado por relatos autobiográficos que se apresentam em formato ora de literatura, ora de poesia, ora de denúncia, mas a base é sempre política.

Temos acesso as especificidades da sexualidade indígena, que é marcada pelas relações raciais do patriarcado. Muitas das reflexões e demandas por ela colocadas são surpreendentes, pois a maioria dos autores indígenas mais acessíveis são homens, de modo que a perspectiva masculina pode ser confundida como norma para se pensar as experiências mais gerais dos sujeitos indígenas. Assim, a narrativa de mulheres indígenas se torna duplamente necessária: primeiro por serem indígenas (marcador racial), e segundo por serem mulheres (marcador de gênero que, em uma

estrutura patriarcal, silencia as experiências, necessidades e desejos femininos, sempre no plural).

Segundo a autora, a conjuntura patriarcal e capitalista em que vivemos constrói desde o período colonial campos de violência que afetam profundamente as mulheres indígenas. De um lado há essa estrutura que constrói mecanismos de homogeneização, e de outro existem mais de 300 povos indígenas, cada qual com relações de gênero e sexualidade próprias. Assim, Potiguara nos ensina que não há uma única forma indígena de viver a sexualidade.

Mais especificamente sobre as mulheres indígenas em situação de vulnerabilidade econômica, ela explica:¹⁸

Sobre as mulheres indígenas, a violação aos seus direitos humanos as tem conduzido às mãos de homens corruptos que as seduzem por um prato de comida, por programas ou eventuais promessas, que confundem esse universo feminino, pois essas mulheres tem valores e tradições totalmente diferentes do mundo urbano, envolvente e masculino. [...] Muita gente desatenta pode criticar, conduzindo seu raciocínio para um julgamento injusto e intolerante, do tipo: “Essa população, então, não preserva mais os seus valores, já quer o mundo da sociedade envolvente!” (POTIGUARA, 2004, pp. 26-27).

Se o machismo subjuga as mulheres não-indígenas,¹⁹ já inseridas nos códigos do patriarcado, o que dizer das mulheres indígenas, que partem de outras ontologias, são formadas por outras heranças culturais e ancestrais? O desequilíbrio de poder criado entre os gêneros amplia o abismo que torna a sua condição ainda mais vulnerável.

Sobre a perspectiva autobiográfica da narrativa de Potiguara, percebemos o quanto as figuras femininas são essenciais em sua vida principalmente na formação de sua estrutura familiar. Por ter sido criada pela mãe e avó, essas referências são fundamentais para a construção de si e, conseqüentemente, da sua narrativa.

O outro aspecto que é ressaltado pela autora é a questão do território, como vimos também em Kopenawa, Krenak e Baniwa. Para Potiguara, a desapropriação do

¹⁸ É importante lembrar que o livro “Metade cara, metade máscara”, de Potiguara, foi publicado no ano de 2004, em um contexto em que os direitos indígenas conquistados na Constituição Federal de 1988 eram ainda mais recentes. Ainda que de lá pra cá a luta dos povos indígenas tenha avançado grandemente, sendo a Lei 11.645/2008 um exemplo disso, o contexto de vulnerabilidade é ainda latente, considerando inclusive o momento político mais recente em que muitos direitos já conquistados vêm sendo atacados.

¹⁹ Há de se lembrar que as discussões em torno do feminismo negro entendem que as experiências de mulheres negras também apresentam aspectos de violência distintos daqueles vivenciados por mulheres brancas, pois a categoria da raça interfere profundamente na configuração das relações sociais, incluindo as de gênero.

território afasta os indígenas não só da terra, mas de um espaço sagrado que é seguro e saudável para as suas manifestações culturais. Esse afastamento afeta não só o meio ambiente, mas a saúde física e mental:

O processo de colonização e neocolonização dos povos indígenas do Brasil os conduziu ao trabalho semiescravo, em um regime de exploração causado pela intromissão de milhares de segmentos, tais como madeireiros, garimpeiros, latifundiários, mineradoras, caminhoneiros, empresários das hidrelétricas, rodovias, pistas de pouso, etc. Tal intromissão, conivente com políticas locais, com a falta de vontade política e com a omissão governamental, causou, nas últimas décadas, o desmatamento, o assoreamento dos rios, a poluição ambiental e a diminuição da biodiversidade local, entre outros estragos. As invasões trouxeram a fome, o empobrecimento compulsório da população indígena. [...] As invasões trouxeram também distúrbios como a loucura, o alcoolismo, o suicídio, a violência interpessoal, afetando consideravelmente a autoestima dos seres humanos indígenas (POTIGUARA, 2004, pp. 41).

Sua análise perpassa desde os níveis estruturais da sociedade, das políticas que ela identifica enquanto racistas, até a saúde mental e as subjetividades indígenas que se formam nesse contexto desigual.

Assim, a produção de conhecimento indígena indica temáticas urgentes e sensíveis, necessárias de serem pensadas pela ótica do ensino de história. A seguir, refletiremos mais profundamente sobre a escrita indígena e suas possibilidades para o ensino de história.

2.2.2 Pensamento indígena e ensino de história: caminhos possíveis

A ideia desenvolvida na seção anterior, de construir um espaço de investigação com uma base teórica indígena, teve o intuito de demonstrar como as narrativas indígenas são frutíferas para o estudo da disciplina de História. Porém, gostaria de desenvolver de fato uma análise a partir de alguns autores indígenas, ainda que de modo introdutório, elaborando assim algumas potencialidades do pensamento indígena, um caminho que penso ser fundamental na efetivação da Lei 11.645/2008 e de suas Diretrizes Operacionais. Porém, por razões históricas, decidi priorizar a análise de aspectos do pensamento indígena e suas conexões com a Lei 11.645/2008.

Nesse sentido, a partir da análise dos autores indígenas apresentados aqui, é possível pensar que existem duas abordagens principais que os textos nos apontam, tendo em mente o conhecimento histórico. No caso dos relatos autobiográficos, e os

textos de Kopenawa e Potiguara apresentam esse aspecto de modo mais evidente, sua narrativa pode se tornar uma fonte histórica de estudo para se entender aspectos das experiências indígenas ao longo da História do Brasil.

A segunda dimensão é a possibilidade de uma integração teórica no fazer historiográfico a partir dos seus saberes ancestrais, exercício que é mais desafiador por ser uma perspectiva ainda pouco explorada. No caso dos historiadores que se utilizam da metodologia da Etnohistória, do diário de campo e das entrevistas orais, esse exercício pode ser mais facilmente alcançado, pois há uma proximidade maior em relação a esses saberes.

Porém, a produção estritamente escrita já nos possibilita acessar conceitos indígenas e, assim, utilizá-los como categorias de análise histórica. Esses saberes e conceitos não precisam ser utilizados somente quando a temática indígena é o objeto central, mas em qualquer tema que apresente uma abertura possível, como já fazemos com a produção teórica dos não-indígenas. Assim, os saberes indígenas ampliam o aparato historiográfico já existente e conseqüentemente as abordagens para o ensino de história e a aplicação da Lei 11.645/2008.

Sobre a escrita indígena e as suas intenções, é possível perceber que, de modo geral, os autores se direcionam aos não-indígenas, e a escrita se dá como uma potente ferramenta de expressão. Como a escrita é para nós, não-indígenas, constantemente hipervalorizada, há por parte de alguns indígenas seu uso estratégico, como é ressaltado principalmente em “A Queda do Céu”. Kopenawa diz que o principal objetivo do texto se deu pela necessidade de diálogo com não-indígenas, uma vez que o silenciamento das violências vivenciadas por indígenas, como os Yanomami, coloca constantemente vidas e territórios tradicionais em situação de sofrimento e morte.

Vimos que as narrativas indígenas possuem múltiplas camadas de interpretação, tornando a leitura, inicialmente, mais desafiadora. Isso porque frequentemente os indígenas se colocam em uma posição de questionamento do cânone, da escrita e dos saberes colonialistas, ao mesmo tempo em que trazem na bagagem subjetividades individuais moldadas por um coletivo, que é seu povo. Como escreve em seu TCC, Joel Vieira da Silva Filho (2019), do povo Katokinn, a narrativa indígena é um desafio tanto para o escritor quanto para o leitor:

Precisei me reterritorializar para construir uma narrativa pessoal; por isso assumo o risco da voz que dialoga em todo trabalho estar em primeira pessoa, porque assim me sinto, dentro e fora do texto, mesmo que os rituais

acadêmicos rejeitem e me digam que não, eu digo que é possível. Na verdade, esse trabalho é um meio pelo qual me aproximo cada vez mais da minha ancestralidade, do meu povo. De tal modo, ao escrever esse trabalho, assumo meu lugar de sujeito indígena, pesquisador, estudante e de escrevinhador, assim, ora escrevo na primeira pessoa do singular, como um ato político e de pertencimento; ora na primeira pessoa do plural para então representar uma coletividade, uma memória ancestral, como as vozes dos povos indígenas, insatisfeitos com os ultrajes cometidos contra o nosso povo (SILVA FILHO, 2019, p. 15).

Um dos aspectos da sua escrita envolve alternâncias entre a primeira pessoa do singular, que marca o lugar do indivíduo, a pessoa de Joel em sua experiência mais particular, e o uso da primeira pessoa do plural, que localiza sua trajetória no tempo e no espaço, na coletividade Katokinn. Apesar das singularidades que marcam o diálogo de indígenas com a sociedade em geral, a dimensão política parece unir suas narrativas pois reafirma a coletividade oriunda da ancestralidade.

Ao exaltar a presença da coletividade na escrita indígena (sendo uma prática que tradicionalmente é relacionada ao fazer individual, resultado de um fazer, uma agência, que é meritocrática), os escritores indígenas desafiam as diretrizes da historiografia e outros campos do conhecimento, que pressupõe uma desconexão do indivíduo com o coletivo no processo de produção do conhecimento. Não estou afirmando que essa é uma postura adotada por todos os escritores indígenas, porém essa é, de fato, uma prática adotada por autores como Filho, citado acima, ou Casé Angatu, como vimos anteriormente. Kopenawa também é um exemplo disso pois, enquanto xamã, parte dos conhecimentos e reflexões apresentados em sua obra são acessados através dos espíritos ancestrais, os *xapiri*.

Ainda que cada autor tenha uma relação única com a escrita, e se utilize de diferentes formatos de narrativa para expressar seus sentimentos e posicionamentos, o fato de a oralidade ser um aspecto primordial das estruturas indígenas demonstra que há dimensão fortemente política que pauta a sua escrita. Talvez o exemplo mais emblemático seja a construção da obra “A Queda do Céu” que é, fundamentalmente, a transcrição de entrevistas e conversas gravadas em mais de três décadas de convivência entre Albert e Kopenawa. Em muitos momentos do texto, Kopenawa evidencia que somente passando suas palavras para as “peles de imagem”,²⁰ os

²⁰ Segundo Bruce Albert, “peles de imagem” é o termo utilizado pelos Yanomami para se referirem aos documentos escritos e impressos, uma vez que “referem-se à escrita com termos que descrevem certos motivos de sua pintura corporal: *oni* (séries de traços curtos), *туру* (conjunto de pontos grossos) e *yäikano* (sinuosidades). Escrever é, assim, “desenhar traços”, “desenhar pontos” ou “desenhar

brancos reconheceriam as violências que os Yanomami vêm vivenciando nas últimas décadas. Ao analisar o processo de transcrição que constitui a obra, Karla Alessandra Alves de Souza e Roberta Caiado de Castro Oliveira refletem o seguinte:

Problematizar a apropriação da escrita por uma liderança indígena, que sempre teve na oralidade sua forma de expressão mais forte e que inverte o uso da escrita que, até então, é utilizada como mecanismo excludente da história de seu povo para poder relatar seu pensamento crítico de fronteira é algo realmente imprescindível, pois esse movimento de apropriação da escrita realizado por Kopenawa e Albert evidencia o desejo de desprendimento, de ruptura com essa história eurocêntrica (SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 178).

Há uma dimensão política, histórica e simbólica na escrita indígena, que se apropria dessa ferramenta e a ressignifica, desequilibrando o jogo de poderes que tende a legitimar uma única narrativa das experiências no tempo.

Do ponto de vista das distinções que constituem o ato de se comunicar através da oralidade ou da escrita, há também que se considerar o que se perde quando os conhecimentos orais são deslocados ou, melhor dizendo, traduzidos para a escrita, que não substitui a oralidade. A oralidade acessa e apresenta a mensagem e as emoções de formas distintas. Nela há o timbre e o tom de voz, o olhar e os gestos, a interpretação de quem fala, o espaço de onde se fala, o laço ancestral e histórico que o interlocutor tem com o território de onde se faz a enunciação e, por fim, mas não menos importante, há os interlocutores, que influenciam o modo como se fala.

Por sua vez, a escrita também amplia o campo de comunicação dos indígenas, sendo mais uma forma de compartilhar sentimentos e ideias. A escrita de Potiguara, por exemplo, se utiliza da poesia para expressar experiências e emoções que envolvem a sexualidade, o amor, e os sofrimentos vivenciados pelas mulheres indígenas.

Sobre as experiências traumáticas, Rösen ressalta a importância de trazer as memórias para o campo da linguagem, o que implicaria na historicização dessas experiências. Segundo o autor, o ato de elaborar as experiências e compartilhá-las amplia nosso entendimento sobre os acontecimentos e auxilia a superação do sofrimento:

sinuosidades”, e a escrita, *tRë ã oni*, é um “desenho de palavras”. Ver: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 610.

A Historicização é uma estratégia cultural de superação das consequências perturbadoras das experiências traumáticas. No exato momento em que as pessoas começam a contar a 'história' do que lhes aconteceu, dão o primeiro passo rumo à assimilação de eventos perturbadores dentro do horizonte de sua visão de mundo e da compreensão de si mesmas. Ao cabo desse caminho, a narrativa histórica dá à perturbação traumática um lugar na cadeia temporal de eventos. Aí ela faz sentido e perde, assim, seu poder de destruir o sentido e o significado. Ao dar ao evento um significado e sentido 'históricos', seu caráter traumático desaparece: 'história' é uma inter-relação temporal de eventos, dotada de sentido e de significado, que combina a situação da vida atual com a experiência do passado de um modo tal que uma perspectiva futura das atividades humanas pode ser delineada do fluxo de mudança do passado para o presente. A atividade humana precisa de uma orientação na qual é necessária a idéia dessa continuidade temporal. O mesmo vale para a identidade humana (RÜSEN, 2009, p. 195).

Nessa perspectiva, narrar e compartilhar a própria experiência cumpre diferentes funções, como a elaboração dos sentimentos traumáticos e a inserção dessa experiência num quadro histórico mais amplo, dando um sentido maior à experiência ao historicizar o vivido. A experiência passa por uma reorganização narrativa, pois sai de um estado unicamente mental, e é reposicionada considerando essa interlocução e as experiências de outras pessoas. Por isso, pela proposta que Rösen apresenta, é possível pensar que esse processo de historicização possui múltiplas funções sociais, que percorrem desde o nível inconsciente do sujeito que narra até as identidades coletivas, que podem ter acesso àquelas experiências compartilhadas.

Nesse sentido, sobre o que é escrito por Potiguara, vimos que os conceitos de território, humanidade, memória e ancestralidade também constituem sua narrativa. O território foi citado enquanto sinônimo de historicidade, memória, ancestralidade e relações de parentesco entre humanos e não-humanos. Considerando o que é colocado pelos autores indígenas, portanto, o estar no mundo é uma experiência pautada pelas marcas que o território imprime nos sujeitos. É por isso que Krenak faz uma crítica a alienação que a globalização provoca em relação ao território, pois essa dissociação afasta o sujeito de valores essenciais para sua formação saudável enquanto pessoa no mundo, e o aliena da responsabilidade que tem nesta relação com o território.

Os autores interpretam esse processo como consequência do sistema capitalista, que se estabelece globalmente e encara o território como um espaço despersonalizado e, em muitos casos, descartável. Assim, uma temática tão cara à historiografia, que é a investigação em torno do capital e das relações de trabalho que

ele engendra, tem a oportunidade de pensar essas relações partindo da análise indígena. Não obstante esse conceito de território reverberar em violências para grande parte da população que não detém os privilégios do capital, esse modelo afeta de modo bem particular as populações indígenas, descompasso causado sobretudo pela incompatibilidade ontológica e pelo poder econômico. Portanto, há uma necessidade de pensar as relações entre indígenas e não-indígenas em conexão, em como elas se influenciam e em que grau isso ocorre. O que vem sendo desenvolvido pelos autores indígenas, como no caso de “A Queda do Céu”, de Kopenawa, é a necessidade de compartilhar filosofias indígenas com o público mais amplo.

Ainda sobre o sistema capitalista, o uso do conceito de mercadoria desenvolvido por Kopenawa pode ser inserido no campo do ensino de história. Uma das análises e propostas do autor é pensar a relação de consumo e apego que os não-indígenas estabelecem com objetos, possibilitando até fazer uma contraposição de como essas relações ocorrem entre os Yanomami. Essa discussão também pode estar associada aos estudos de contextos sobre as fronteiras amazônicas que são parte do território tradicional Yanomami, e as relações internacionais que afetam a região.

Outros eventos recentes, como o aumento das queimadas na floresta Amazônica no segundo semestre de 2019, que fizeram com que muitos países voltassem seu olhar para o Brasil, ou a pandemia do novo coronavírus que atingiu seu nível global em 2020, devem considerar a ótica indígena na análise desses contextos. No caso do território amazônico, tais povos são conhecedores históricos dessa floresta, que é seu território tradicional. Já em relação à pandemia, os sábios indígenas também apresentam suas interpretações sobre a origem, os impactos e consequências desse contexto de sofrimento compartilhado por toda a humanidade. Ainda nos primeiros meses de pandemia, com a publicação da obra “O amanhã não está à venda”, Krenak nos ensina e alerta sobre a importância de interpretar esse momento de sofrimento:

Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura da extinção do sentido da nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. Assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta, a ponto de na Itália os corpos serem transportados para incineração em caminhões (KRENAK, 2020, p. 3).

Para ele e outros sábios indígenas a pandemia é um reflexo do modo como historicamente nos relacionamos com a natureza, com os não-humanos, e muitos dos

posicionamentos e posturas oficiais apresentadas durante a pandemia reforçam o cenário catastrófico em que estamos inseridos. Mais uma vez, como não poderia deixar de ser, a crítica recai sobre o poder que o mercado exerce em relação as vidas, neste caso, vidas especificamente humanas, aspecto que também é aprofundado pelo autor:

Vemos algumas pessoas defenderem a manutenção da atividade econômica, dizendo que alguns 'vão morrer' e é inevitável. Esse tipo de abordagem afeta as pessoas que amam os idosos, que são avós, pais, filhos, irmãos. (...) Imagine se vou ficar em paz pensando que minha mãe ou meu pai podem ser descartados. Eles são o sentido de eu estar vivo. Se eles podem ser descartados, eu também posso (KRENAK, 2020, p. 5).

Krenak apresenta uma crítica à justaposição do mercado em relação à vida, uma troca de valores profundamente violenta. Por fim, no que diz respeito aos não-humanos, o autor entende que o efeito exclusivo do vírus nos humanos é mais uma prova de que para a natureza não há hierarquia entre as espécies, e que, portanto, essa pretenciosa crença ocidental de nossa superioridade é mais uma vez questionada. São temas recentes que afetam a humanidade em uma escala global e não só podem como devem ser pensados com base no pensamento e na crítica indígena, no sentido de aprender com seus ensinamentos ancestrais e históricos.

A temática dos não-humanos em todos os autores indígenas apresentados incide na construção de conceitos como humanidade ou agência, fundamentais para a pesquisa histórica. Já a temática do território, seja em sua relação com os indígenas ou os não indígenas, está presente em todas as narrativas, sem exceção, sendo ele muito mais que um espaço de transformação e aproveitamento dos recursos, mas a morada dos parentes que carregam conhecimentos próprios, incluindo relações de parentesco com os não-humanos.

No caso de Kopenawa, por exemplo, os não-humanos são citados principalmente em contextos relacionados aos *xapiri*, seres espirituais que também possuem características de personalidade, humor, e configuram as relações sociais dos Yanomami no campo cosmológico. Assim, integrar os saberes indígenas no ensino de história passa também pela compreensão do papel desempenhado pelos seres não-humanos nesses contextos, pois eles também marcam a passagem do tempo.

Sobre a escrita de Potiguara, se faz presente a demanda de nos aproximarmos da produção teórica que as mulheres indígenas vêm desenvolvendo, pois elas trazem uma dimensão da estrutura social brasileira que não pode ser silenciada. Além disso,

a escrita da autora traz a experiência de indígenas que passaram a viver em contextos urbanos, e como essa condição, segundo a própria autora, os afasta de um território que é ancestral, acolhedor, seguro.

Penso que essa análise dos autores indígenas nos possibilita entender que a conexão que estabelecem com o campo do ensino de história é valiosa. Na medida em que acessamos seus saberes em uma perspectiva historiográfica, essa prática não só nos possibilita localizar essas experiências nos contextos históricos mais amplos, ou um estudo de seu aporte conceitual, mas também modifica a nossa relação com a alteridade, vamos nos enriquecendo de informações sobre sujeitos que vivem a partir de ontologias distintas das nossas. As narrativas indígenas no ensino de história cumprem papéis que também dizem respeito a construção da empatia no quadro das relações raciais.

Por fim, na perspectiva de Rüsen, esse processo possibilita um enriquecimento dos elementos que constituem a consciência história dos alunos, estimulando o reconhecimento e a conexão das experiências indígenas com as nossas, e todas elas inseridas na História do Brasil, das Américas ou, de modo mais amplo, nas experiências humanas.

3 O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA): REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

3.1 O SABER HISTÓRICO-ESCOLAR, O PROFHISTÓRIA E A LEI 11.645/2008

Até aqui, vimos o quanto a Lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais embasam uma política pública de efetivação do estudo dos povos indígenas no Brasil, e como isso tem impactado positivamente na produção do campo do ensino de história. Nesse contexto, há que se destacar a amplo alcance que a lei propõe, abarcando um grande espectro de áreas do conhecimento e das etapas de formação, que são a educação infantil, a educação básica e o ensino superior. Nessa pesquisa, nos interessa o ensino superior, mais especificamente o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Portanto, no que diz respeito ao ProfHistória, voltado a formação continuada de professores de História em todo o Brasil, o recorte se dá no campo do ensino de história e dos saberes escolares. Nesse contexto, os professores são atores e autores do saber histórico-escolar, constituído pelos saberes e vivências na escola, e que no ProfHistória são elementos fundamentais na construção da pesquisa.

Segundo Ana Maria Monteiro, o trabalho na escola apresenta desafios que ultrapassam o conhecimento específico da disciplina. Uma das questões que aparecem no cotidiano dos professores é a necessidade de construir um saber histórico-escolar que se conecte com o contexto da escola. Esse processo implica quase sempre em uma ressignificação, quando não um afastamento, do que foi aprendido na universidade, além da aprendizagem de outras habilidades, como a comunicação com os alunos, o planejamento das aulas e a resiliência.

Tardif também salienta que são muitos os desafios enfrentados pelo professor na escola e na busca pela consolidação de sua carreira, o que torna o tempo de trabalho e a experiência, elementos fundamentais na construção do saber escolar:

É necessário especificar que atribuímos também a noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, de saber-ser. *Essa nossa*

posição é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (grifos do autor) (TARDIF, 2002, p. 60).

Nesse sentido, o saber escolar ocorre como um conjunto complexo de conhecimentos e práticas que vão sendo construídas pelo professor a partir de suas experiências na escola, o saber-fazer, e que não deixam de ser influenciadas por vivências e memórias pessoais, como sua própria trajetória enquanto aluno, suas relações familiares e todas as demais nuances que constituem suas subjetividades:

Experiências de vida, experiências profissionais, tudo tão integrado, os professores expressam de maneira bem clara essa característica identificada por Tardif e Lessard: seu trabalho, formação, história de vida integrados e constituintes de uma experiência que, por sua vez, constitui saberes muito próprios, personalizados, que expressam um modo de ser, de ver o mundo e a profissão." (...) "mas que revelam já, desde cedo, uma sensibilidade e um interesse pela dimensão política da vida social (MONTEIRO, 2007, p. 59).

Foi a conjunção dessas sensibilidades que motivou a escolha de um determinado campo de conhecimento como profissão, como a disciplina de História, que é produtora de uma cognição e uma didática específica. Monteiro entende que entre as especificidades do saber histórico-escolar está a mobilização de uma axiologia, em que há o cuidado de evidenciar aos alunos a "seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados" (MONTEIRO, 2007, p. 105). Comumente, a ética é um valor que perpassa a construção desses saberes, de modo que a própria escolha pelo trabalho com a disciplina de História caracteriza a sua identidade a profissional.

Portanto, ainda que de modo geral os professores compartilhem experiências e saberes comuns, existem especificidades em cada área do conhecimento. Segundo Peter Lee, a História propõe o desenvolvimento de habilidades específicas, que ele chama de conceitos de segunda ordem e conceitos substantivos. Os primeiros são meta-históricos, como a noção de evidência, fonte e tempo histórico, e orientam filosoficamente a disciplina. Já os conceitos substantivos são acessados a partir das fontes disponíveis, das perspectivas epistemológicas e das perguntas formuladas, a exemplo de conceitos como território e trabalho, em que seus usos dependem do contexto histórico estudado e das influências teóricas do historiador:

No ensino de história, como no ensino de qualquer "matéria" que envolve a reorientação cognitiva para o mundo, não estamos preocupados com habilidades de faixa única que podem ser melhoradas simplesmente pela prática e onde, o que conta como sucesso, é incontroverso. Em vez disso, estão tentando desenvolver capacidades de várias faixas complexas que

repousam sobre o desenvolvimento de uma nova compreensão conceitual (LEE, 2016, p. 114).

A função do ensino de história não é formar pequenos historiadores, mas tornar acessível o uso e apropriação de ferramentas que possibilitem análises crítico-reflexivas em relação as experiências no tempo. O uso das fontes e de um olhar atento aos pertencimentos históricos possibilita a construção de narrativas que nos ajudam a compreender nossa identidade e o coletivo ao qual pertencemos.

Além disso, em relação as identidades, experiências e saberes dos professores de História que passaram e passam pelo ProfHistória, há que se considerar os aspectos que marcam a construção do saber histórico-escolar e sua relação com a Lei 11.645/2008. A professora Nair Sutil (2020), que desenvolveu sua pesquisa no ProfHistória a partir de um museu afetivo, abordando a relação das memórias a partir dos objetos familiares dos alunos, entende que é preciso estimular uma intimidade entre a realidade dos alunos e a disciplina de História:

Sim, ensinar História para a educação básica é necessário fazer provocar os poros, não significa não ter exercício ou esforço intelectual, é necessário antes fazer sentido, uma vez que o processo de conhecimento se dá por olhares, gestos, coisas, lugares, enfim sensibilidades. Não significa que o percurso de aprendizado da disciplina será de puro deleite e prazer, não se trata disso, e sabemos que o esforço para aprender está, muitas vezes, bem distante do lúdico e do divertido. Operações intelectuais requerem disciplina e esforço bastante agigantados. (...) Trata-se simplesmente de uma defesa de que a história melhor aprendida é aquela significada, aproximada com sentido para a vida, ou ainda, a história a partir da existência dos sujeitos (SUTIL, 2020, p. 170).

Para Sutil, o saber histórico-escolar é efetivo quanto propõe aproximações e o envolvimento entre os alunos e os conteúdos estudados, de modo que esses saberes possam se fazer significativos nas suas experiências. Nessa relação, é possível pensar nos alunos como coautores desses saberes, não no sentido de terem a mesma atribuição do professor de História, mas de que suas identificações encontram aberturas nos conteúdos propostos. Sobre este aspecto, Mylene Silva Pontes (2020), que no ProfHistória pesquisou o patrimônio cultural das populações de origem africana no contexto de São José (SC), entende que o professor de História articula teórica e metodologicamente tanto os saberes históricos quanto os saberes dos alunos:

Além disso, as atividades construídas dialogam com Ana Maria Monteiro (2003), quando afirma que os alunos e as alunas são sujeitos do conhecimento, com autonomia, com bagagem cultural continuamente ampliada e complexificada no decorrer do processo de escolarização, também possuindo experiências próprias de seus ambientes familiares e da

cultura juvenil. Por esse motivo, o ponto de partida correlacionou culturas distintas, as quais fazem parte do cotidiano dos/as jovens com quem trabalhei. Jovens com hábitos, interesses, saberes, aproximações afetivas e vivência cultural, que impactam diretamente no modo como interpretam e constroem seu saber histórico. O/A professor/a de História que articula esses saberes com o Ensino de História constrói o saber escolar (PONTES, 2020, p. 191).

Assim como vimos em Tardif e Monteiro, Pontes destaca a prática do professor como articulador de diferentes saberes, que são mobilizados a partir dos objetivos da disciplina, dos temas e dos alunos. Construir uma intimidade com essas identificações da comunidade escolar, com o lugar de fala dos alunos, é parte da construção do próprio saber histórico-escolar.

Essa articulação entre saberes pode ser percebida na escolha pelo ProfHistória em si. Em pesquisa com os mestrados do programa que participavam da disciplina de Teoria da História (2019) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luciano de Azambuja (2020) investigou o perfil identitário desses professores a partir de suas narrativas autobiográficas. Quando estimulados a pensar sobre o “por que e para que fazer o Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Santa Catarina” (AZAMBUJA, 2020, p. 287), muitos são os motivos apresentados. Eles vão desde a difícil realidade dos professores de História no atual contexto brasileiro, mas também se somam ao ímpeto pela articulação entre o saber histórico-escolar e o saber acadêmico:

Porque o ProfHistória? Porque não sabia fazer um projeto, porque não sabia quais caminhos seguir para chegar ao mestrado, por não conhecia o corpo docente, porque não quero ser unicamente pesquisadora, quero continuar professora, porque quero continuar professora de História onde estou estabelecida. São inúmeros os porquês, o preponderante é ser uma boa professora de História (AZAMBUJA, 2020, p. 287).

Para Carla,²¹ os motivos preponderantes para a escolha pelo ProfHistória são a acessibilidade no ingresso ao programa para o professor da educação básica, que frequentemente se vê afastado da universidade. Além disso, o ProfHistória reitera o exercício da prática do professor como pesquisador. Já Lizandra entende que essa reaproximação com a universidade é importante em um contexto em que os professores de História são rechaçados e desqualificados no atual contexto político, e por isso estar na universidade é mais uma estratégia de resistência da profissão:

²¹ Segundo Azambuja, a identificação dos entrevistados é preservada em sigilo.

Hoje vivemos num contexto de repressão e ascensão do conservadorismo, portanto, ser professora e historiadora é ambicioso e ousado, pois todos os dias passamos por enfrentamentos políticos. Hoje mais do que nunca sinto a necessidade de me reconectar com a Universidade, através da formação continuada, me conectar com o movimento estudantil do que sempre fiz parte. Pretendo continuar a dar aulas, mas também quero seguir na carreira acadêmica, conciliando ensino e pesquisa. **Estar no ProfHistória é ser resistência, é fortalecer nossas raízes** (grifos do autor) (AZAMBUJA, 2020, p. 287).

Nesse contexto, a escolha pelo ProfHistória se dá na resistência contra a desvalorização e perseguição “sobretudo das ciências humanas, e em especial o/a professor/a de história sujeito da pesquisa” (AZAMBUJA, 2020, p. 290). Essas perseguições são incentivadas por iniciativas como o Programa Escola Sem Partido, movimento direcionado ao cerceamento dos professores em sua prática educativa, estratégia iniciada por grupos conservadores para manutenção de um Estado de exceção permanente, como pontua Gaudêncio Frigotto:

O que propunha o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Nesse contexto, o saber histórico-escolar e conseqüentemente os professores de História são alvos diretos, o que se confirma nas falas de professores na pesquisa de Azambuja. O acesso ao ProfHistória, nesse sentido, se dá como uma dupla resistência por parte do professor de História que se encontra constantemente coagido e desestimulado em sua prática docente.

Ademais, se pensarmos a questão do ensino de história indígena, somam-se a esses fatores a implementação da Lei 11.645/2008, que possui suas especificidades na prática docente, como apontam Odair de Souza e Elison Antonio Paim. Ao pesquisarem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas memórias e experiências dos mestrandos do ProfHistória da UFSC, os autores apontam avanços e desafios para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Um dos desafios que se destacam nas narrativas dos professores é em relação a própria política de implementação das leis, ou melhor, a sua ausência, pois a prática e a efetivação de ERER ainda ocorre como uma iniciativa preponderantemente individual, partindo do professor, e não da instituição escolar:

Nas reuniões de Ensino Médio Inovador não comenta nada sobre isso. (...) Não está fazendo nada. Na verdade: esse ano a gente tava fazendo, né, em forma de projetos. Aí eu comecei esse projeto aí que eu falei. Logo em seguida, já mudamos completamente de projetos e aí eu perdi todo o trabalho que eu tinha feito. Perdi o fio da meada. (Professor Gilmar).

Não tem projeto integrado em nenhuma delas. Nas minhas aulas eu sempre trabalho a base legal. Sempre, sempre trabalho a superação, o combate ao racismo, o preconceito principalmente a parte superação é a parte que eu mais aproximo. (...) Geralmente, em cada escola eu trabalho durante todo ano com projeto de África. Específico de história. Monto projeto. Projeto específico de história. Convido outras disciplinas. Elas vêm, eles participam, eu chamo, a gente conversa. Tentamos ter os fios condutores em todas as linhas. Em todas as disciplinas. Tem saído projetos bem bons. Não existe nenhum projeto específico. Mas essa lei nos ajudou muito. A Lei 10.639/2003. Ela tem nos dado muito respaldo. Principalmente ao professor leitor. Que sabe dizer: Não! Isso é lei. É necessário o estudo da África, o reconhecimento e o pertencimento. Isso tem nos ajudado muito. (Professora Mauricléia) (SOUZA; PAIM, 2020, p. 220).

As reflexões construídas por Souza e Paim em conjunto com os professores entrevistados destacam que as atuais práticas de EREER ainda são planejadas de forma pontual, sem uma iniciativa ou contrapartida da escola. A mesma dinâmica foi identificada nos cursos de graduação em História da UFSC e da UDESC, mais especificamente no histórico de criação das disciplinas obrigatórias de História Indígena, como pude perceber em minha pesquisa de mestrado (SCHÜTZ, 2019). Pode-se inferir que a implementação das práticas de EREER ainda se dá muito mais pelas identificações e as trajetórias individuais dos profissionais da educação, que podem ou não se sensibilizar com a importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para Souza e Paim, esse cenário é indicativo da nossa formação ainda pautada na colonialidade do poder e no mito da democracia racial, que atreladas a falta de recursos, dificultam uma prática de educação antirracista.

Assim, pensar o saber histórico-escolar, o ProfHistória e a Lei 11.645/2008 no atual contexto é necessariamente refletir acerca das questões políticas presentes no Brasil. São saberes marcados pela resistência, por representarem a instrumentalização para a autonomia na análise das experiências humanas no tempo, a crítica ao racismo e a possibilidade de acessar narrativas descolonizadoras que possibilitam construir outros olhares para o mundo. Olhares indígenas, da população negra, quilombola e cabocla, dos imigrantes haitianos e de todos esses sujeitos que constituem a sociedade brasileira.

3.2 A ESPECIFICIDADE DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de ensino de pós-graduação que se configura como formação continuada, voltada aos profissionais das diferentes áreas do conhecimento e tendo como referência as demandas do mercado de trabalho. O contexto de criação dos Mestrados Profissionais em Ensino remete ao início do século XXI, quando o Estado iniciou uma política de regulamentação para a formação de professores no Brasil, abarcando as etapas de formação inicial e formação continuada.

Segundo Hosana Larissa Guimarães Oliveira e Augusto César Rios Leiro, inicialmente a política da formação de professores estava voltada aos profissionais atuantes no Ensino Fundamental, mas a partir 2007 ocorre uma expansão da sua implementação a partir da Lei nº 11.494/2007, que amplia o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), estendendo os investimentos previstos aos professores da Educação Infantil do Ensino Médio. Outra lei que merece destaque, também aprovada em 2007, é a Lei 11.502/2007, que expande o alcance institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

A segunda Lei aprovada em 2007 foi a nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes. O Art. 2º determina que essa subsidiará o Ministério da Educação para formular políticas e desenvolver atividades de suporte para FPEB e Superior. No que se refere, especificamente, à EB, a finalidade é induzir e fomentar a formação inicial e continuada, o que poderá ser em convênio com estados, municípios e Distrito Federal e exclusivamente por meio de convênios com as instituições de ES públicas e privadas (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 10).

Os incisos I e II da Lei 11.502/2007 orientam para que a formação inicial dos professores aconteça preferencialmente de modo presencial, podendo estar acompanhada das ferramentas de EaD. A inserção da EaD nas políticas de formação de professores está relacionada ao Decreto nº 5.800/2006, que um ano antes instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), “com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 7), principalmente voltados para a formação de professores.

A criação da UAB associada a expansão institucional da CAPES, não somente ampliam essa política mas, como pontua Helena Costa Lopes de Freitas, consolidam e reforçam a presença das instituições privadas e do uso de recursos tecnológicos na

formação dos professores. Cabe destacar o que a junção desses dois elementos, instituições privadas e EaD, podem constituir em um país com altas taxas de desigualdade e marcado por condições precarizadas de trabalho docente.²²

Especificamente em relação aos Mestrados Profissionais, a definição da CAPES é a seguinte:

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico (CAPES, 2020, s/p).²³

Cada área deve elaborar projetos de mestrado profissional com base em suas demandas específicas. Sobre a citação, chamo atenção também para o argumento da necessidade do mestrado profissional estar atrelado as demandas do mercado de trabalho. Mais do que se colocar em relação às necessidades de empresas privadas e instituições públicas, mas do capital, através do estímulo à competitividade e produtividade. Em relação aos mestrados profissionais voltados para as ciências humanas, mas não só,²⁴ a educação básica é uma das referências mais importantes para atuação dos profissionais formados, principalmente para a docência.

A ideia inicial de construir um Mestrado Profissional em Ensino de História teve como objetivo a aproximação entre escolas e universidades, sendo uma pauta no Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História, em 2007:

[...] Discutiu-se sobre materiais didáticos para a Educação Básica e, mais especificamente, seu reconhecimento como produção dos professores dos Programas de Pós-Graduação. Na ocasião, havia alguma resistência de que a pós-graduação assumisse responsabilidades com a Educação Básica,

²² Freitas pontua que, ainda que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defenda a apropriação dos recursos tecnológicos no sentido de garantir o acesso democrático a essas ferramentas, na prática muitas iniciativas de cursos à distância são executadas como medida compensatória, voltados a segmentos da sociedade historicamente afastados das instituições superiores públicas. Ver: FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Revista Educ. Soc.** Vol. 28, n. 100 – Especial. Campinas, 2007.

²³ Ver: [https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e#:~:text=O%20Mestrado%20Profissional%20\(MP\)%20%C3%A9,demanda%20do%20mercado%20de%20trabalho. Acesso em: 19/11/2020.](https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e#:~:text=O%20Mestrado%20Profissional%20(MP)%20%C3%A9,demanda%20do%20mercado%20de%20trabalho. Acesso em: 19/11/2020.)

²⁴ A importância de pensar o mestrado profissional em ensino é uma demanda de todas as áreas que atuam na educação, como as ciências exatas. Ver: MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** Número 1. Brasília, 2004.

devendo restringir-se à pesquisa científica no seu âmbito (PROFHISTÓRIA, 2012, p. 4).

Essa discussão teve continuidade com a criação de um Grupo de Trabalho coordenado pelos professores Drs. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e José Rivair Macedo (UFRGS), que desenvolveram, juntamente com outros historiadores, um relatório que aprofundou a proposta, sobre a qual não havia consenso entre os pesquisadores do campo.

Ainda assim, com a discussão formalmente iniciada e com respaldo da CAPES, em 2012, a criação de um projeto de um Mestrado Profissional em Ensino de História foi desenvolvida por um grupo de professores do Rio de Janeiro. Segundo o site do ProfHistória,²⁵ inicialmente as universidades que se juntaram ao projeto foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Ainda nessa fase do projeto outras instituições se juntaram como colaboradoras, ampliando o alcance regional da proposta:

Esse grupo inicial foi responsável pela elaboração do Projeto e do Regimento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que, posteriormente, agregou novos colaboradores do Rio de Janeiro e de outras regiões do país. No total, participam docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da região Sudeste do país; cinco da região Sul, uma da região Nordeste, e uma da região Norte (PROFHISTÓRIA, 2020, s/p).²⁶

O grupo apresentou 8 demandas gerais que destacavam as principais carências na relação entre os programas de pós-graduação em História, os cursos de graduação em História, e as escolas, sendo a principal delas a necessidade de aproximação entre as três modalidades. O programa deveria se propor, por exemplo, a pensar a produção didática, as políticas públicas educacionais e as políticas de inserção de alunos do ensino médio para universidades.

A proposta foi aprovada em 2013, e em 2014 teve seu primeiro processo seletivo quando “a primeira turma foi iniciada [...] com 148 alunos, sendo 128 bolsistas. Receberam bolsas de mestrado da CAPES todos aqueles que comprovaram vínculo

²⁵ Durante a realização da pesquisa o site do ProfHistória foi atualizado. A seleção das fontes foi feita na versão antiga do site, que está fora do ar. A versão atualizada do site pode ser acessada pelo link: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 15/06/2023.

²⁶ Ver: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em: 19/11/2020.

com o ensino de história na educação básica da rede pública”.²⁷ Apesar de não ser o primeiro Mestrado Profissional em História ou Ensino de História no Brasil, foi o primeiro da área a ser realizado em rede nacional. Os outros mestrados profissionais em História que já haviam sido criados estavam vinculados a instituições específicas, sendo eles o Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais (Fundação Getúlio Vargas), o Mestrado Profissional em História (Universidade Federal do Rio Grande), e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens (Universidade de Caxias do Sul):

Os dois últimos estão voltados especificamente para a Área de Ensino de História. Ainda que se possa destacar a relevância e o pioneirismo dessas iniciativas, estes programas têm impacto local. A proposta do mestrado profissional em rede nacional visa ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores.²⁸

É notável o número de instituições associadas ao ProfHistória logo no início, desde a formulação do projeto e regimento do curso de pós-graduação, até as inscrições das primeiras turmas. Segundo dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira, de 2012 à 2019, 39 universidades brasileiras tiveram seus pedidos de integração ao programa aprovados.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ver: <https://www2.unifap.br/profhistoria/apresentacao/historico/>. Acesso em: 14/10/2021.

Quadro 1 – Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)

Anos	Instituições
2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
	Universidade Federal Fluminense (UFF)
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO)
	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 1 – Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)

Anos	Instituições
2015/2016 ²⁹	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
	Universidade Regional do Cariri (URCA)
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	Universidade Federal do Sergipe (UFS)
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
	Universidade de São Paulo (USP)
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fonte: elaborado pela autora.

²⁹ Descredenciamento da FURG.

Quadro 1 – Universidades credenciadas à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)

Anos	Instituições
2019 em diante	Universidade Federal de Goiás (UFG)
	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
	Universidade Federal do Ceará (UFC)
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	Universidade de Pernambuco (UPE)
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
	Universidade Federal do Acre (UFAC)
	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Fonte: elaborado pela autora.

Todos os dados apresentados na tabela foram retirados do site oficial da Plataforma Sucupira, onde é possível acessar o credenciamento das universidades ao programa, em ordem cronológica. Eles demonstram uma demanda para a formação continuada de qualidade por parte dos professores de História. Esse engajamento inclusive responde à desconfiança lançada no que dizia respeito à pertinência de aproximar os programadas de pós-graduação com a educação básica a partir do ProfHistória.

A relação entre o ensino superior e a educação básica oscila dependendo do contexto histórico, principalmente no que tange as disputas políticas em questão. Como pontua Marieta de Moraes Ferreira (2016), antiga coordenadora do ProfHistória, inicialmente os cursos de História e Geografia criados na década de 1930 tiveram como principal objetivo formar os acadêmicos para atuarem enquanto professores. Ao longo do tempo esse propósito passou por transformações que estiveram ligados a

disputas políticas e econômicas. Ferreira entende que a primeira mudança mais perceptível se deu a partir de 1950, com a criação da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com o incentivo à pesquisa e a abertura de programas de pós-graduação pelo país para formação de pesquisadores.

Ao longo da década de 50, e principalmente em 60, com a renúncia de Jânio Quadros e a tumultuada substituição por João Goulart no cargo da presidência, processo previsto na Constituição,³⁰ projetos políticos como as Reformas de Base do então presidente criaram uma cisão entre movimentos e partidos de esquerda e de direita em todo o Brasil. O estereótipo estimulado pelo medo ao comunismo, estrategicamente construído desde o governo de Getúlio Vargas, foi revisitado e difundido para combater as propostas de Jango que, não sendo fundamentalmente comunistas, vislumbravam um futuro em que o Brasil poderia estar posicionado à esquerda política. Grupos de estudantes, representados por organizações como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e professores, defendiam pautas de esquerda, entre elas a ampliação da educação pública e a necessidade de as universidades se aproximarem da educação básica:

As discussões travadas no congresso, focadas tanto na necessidade de renovação do ensino universitário através das licenciaturas, como no ensino da História na educação básica, aguçaram as críticas feitas aos cursos das faculdades, aos catedráticos e à estrutura universitária (PEREIRA, 1998, p. 38). Se os estudantes travavam intensos debates acerca da realidade brasileira e da necessidade urgente de modificar o perfil do curso de História com vistas à formação de professores e à renovação do ensino da História na educação básica, os professores também estavam mobilizados nessa direção (FERREIRA, 2016, p. 25).

As propostas ligadas à Educação e às outras frentes das Reformas de Base, como a reforma agrária, foram estrategicamente bloqueadas em março de 1964 com o golpe civil-militar articulado pelos movimentos de direita, representados por donos de latifúndios, frentes da igreja católica, movimentos de mulheres e, principalmente, parte substancial dos militares brasileiros. A oposição foi violentamente refreada, e outros projetos substituídos pelo governo militar, um deles sendo a ampliação da pós-graduação, com um currículo de tendências autoritárias. Segundo Ferreira:

[...] [a] quantidade exagerada de créditos, um grande número de disciplinas a serem cursadas, a crença na necessidade de preenchimento das lacunas da graduação e o lugar secundário reservado à pesquisa dificultavam que novos programas de pós pudessem preparar de fato produtores de novos conhecimentos. [...] Vários anos se passariam até que o mestrado deixasse

³⁰ Sobre o processo de transição entre o governo de Jânio Quadros e João Goulart, e a posterior divisão política entre movimentos e partidos de direita e esquerda, ver: Jango, o filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SaU6plBv9f4&t=10s>. Acesso em: 28/10/2021.

de ser uma revisão e aprofundamento da graduação para realmente focalizar a formação do pesquisador (FERREIRA, 2016. p. 25).

Segundo a autora, a relação entre pesquisa e ensino foi sendo colocada em segundo plano, mas, por outro lado, houve um crescimento importante da pós-graduação, uma vez que “em 1964 havia 23 cursos de pós-graduação no Brasil, enquanto em 1974 eles passaram a 400” (FERREIRA, 2016. p. 29).

Esse crescimento se manteve após o fim da ditadura, principalmente na década de 80, no contexto de redemocratização do país. Sobre os mestrados profissionais, os dados abaixo sinalizam a existência dos primeiros cursos no início dos anos 2000, e um crescimento após 2010.

Quadro 2 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, segundo dados da Capes

Ano	Mestrado/ Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Total
1998	15	4	0	19
1999	15	10	0	25
2000	15	11	0	26
2001	19	9	0	28
2002	19	9	0	28
2003	19	9	1	29
2004	21	11	1	33
2005	21	13	1	35
2006	22	19	1	42

Fonte: GEOCAPES apud FERREIRA.

Quadro 2 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, segundo dados da Capes

Ano	Mestrado/ Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Total
2007	23	27	1	51
2008	24	28	1	53
2009	24	28	1	53
2010	25	28	1	54
2011	30	26	1	57
2012	30	31	2	63
2013	38	22	3	63
2014	38	22	9	69
2015	39	20	9	68

Fonte: GEOCAPES apud FERREIRA.

Nesse contexto, a pós-graduação esteve associada principalmente as atividades intelectuais da pesquisa, sem conexão profunda com os escolares. Mas essa perspectiva de pesquisa não foi unânime, como representou o caso do governo de João Goulart, vítima do golpe civil-militar que por sua vez, não por acaso, coagiu fortemente a União Nacional dos Estudantes (UNE). Ainda assim, institucionalmente esse afastamento é naturalizado e reiterado, mesmo após o processo de redemocratização do Brasil. Um exemplo disso é a própria Lei 11.645/2008, que ainda é interpretada, no ensino superior, como uma demanda exclusiva da Educação Básica, desconhecida ou ignorada por departamentos dos cursos de licenciatura, como pude compreender em minha pesquisa de mestrado.³¹

³¹ Sobre o contexto que levou a criação das disciplinas obrigatórias de História Indígena nos cursos de graduação em História da UFSC e na UDESC, ver: SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2019.

3.30 CURRÍCULO DO PROFHISTÓRIA

O artigo 1º do Regimento Geral define o curso como um Mestrado Profissional em Ensino de História que tem o objetivo de desenvolver uma formação continuada voltada à “qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (PROFHISTÓRIA, p. 1). Para participar do processo seletivo, o professor deve possuir o diploma de licenciatura e atuar especificamente na disciplina de História. A seleção dos candidatos ocorre por meio do Exame Nacional de Acesso em que o candidato deve “ser capaz de responder a problemas propostos, refletindo sobre os temas fundamentais da disciplina História e de seu ensino”, (PROFHISTÓRIA, 2020, p. 4) e o projeto de pesquisa é construído e executado após o ingresso.

Assim, como reitera o artigo 11, os licenciados em História “com atuação na disciplina escolar história na Educação Básica” (PROFHISTÓRIA, 2020, p. 2) devem desenvolver a pesquisa de mestrado ao longo de dois anos, os quais preveem um total de 420 horas de atividades didáticas que correspondem à 28 créditos, que devem ser equilibrados entre disciplinas obrigatórias, nas quais a disciplina de trabalho final é correspondente, e disciplinas optativas.

Quadro 3 - Ordem recomendada pelo programa para desenvolvimento do curso ao longo de dois anos

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Disciplina obrigatória: Teoria da História (60h/a)	Optativa de escolha condicionada (60h/a)	Seminário Tutorial (45h/a)	Dissertação (45h/a)
Disciplina obrigatória: História do Ensino de História (60h/a)	Seminário de Pesquisa (45h/a)	Eletiva/livre escolha	
Optativa de escolha condicionada (60h/a)			

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos dados disponíveis no site oficial do ProfHistória.

A estrutura curricular do programa também é organizada a partir de três linhas de pesquisa, que orientam a construção das disciplinas obrigatórias e optativas, bem como os trabalhos finais.

As linhas de pesquisa, citadas no artigo 14, são intituladas: “Saberes históricos no espaço escolar”, “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão” e “Saberes históricos em diferentes espaços de memória” (PROFHISTÓRIA, 2020, p. 5). A primeira que nos é apresentada tanto no regimento quanto no site do ProfHistória é a linha “Saberes Históricos no Espaço Escolar”:

Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições

de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar (PROFHISTÓRIA, s/d).³²

A linha de pesquisa propõe investigações que se coloquem sobre os meios e as formas de construção do saber histórico-escolar, considerando os sujeitos que o constituem, mas também as normativas colocadas pelo currículo. Nesse sentido, professores e alunos são autores desses saberes, que partem de condições políticas e culturais específicas, e em que estratégias são mobilizadas pelo professor para que esses saberes possam ser desenvolvidos. A escola é o *locus* da construção do saber histórico-escolar.

A segunda linha de pesquisa é intitulada “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e difusão”:

Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História (PROFHISTÓRIA, s/d).³³

Aqui se destaca o lugar e a diversidade das fontes na produção do conhecimento histórico, a exemplo de livros, fotografias e internet, e que possibilitam aproximar a História à realidade dos alunos. Cabe pontuar que esta linha destaca a importância de pensar o tempo presente em diálogo com os veículos de informação contemporâneos, portadores de narrativa histórica e passíveis de investigação. Também se entende que os diferentes meios de comunicação possibilitam desenvolver materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula.

A última linha de pesquisa é “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”:

Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras (PROFHISTÓRIA, s/d).³⁴

³² Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 19/09/2023.

³³ Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 19/09/2023.

³⁴ Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 19/09/2023.

Esta linha destaca a relação da escola com a comunidade, que também é constituída por lugares de saberes como “museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral” (PROFHISTÓRIA, s/d). Ela amplia o saber escolar para além dos muros da escola, destacando as possibilidades espaciais na investigação do saber histórico-escolar. Nesse sentido, é possível pensar, por exemplo, aspectos ligados à consciência histórica, como proposto por Rüsen, em que a orientação temporal é pensada a partir das diferentes influências sociais. A centralidade dos saberes escolares conecta as linhas de pesquisa, pois eles são produzidos dentro e fora da escola a partir de diferentes fontes.

3.3.1 As disciplinas obrigatórias

Há ao menos duas perspectivas que orientam as disciplinas obrigatórias, que são aquelas voltadas à perspectiva teórica da história e do ensino, como as de Teoria da História e da História do Ensino de História, e as que pensam sua metodologia, como Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial.

No que tange à ementa de Teoria da História, a seguinte proposta é apresentada:

O estatuto epistemológico da história. História, historiografia e historicidade. Tempo histórico e experiência. Usos do contexto. Objetividade e subjetividade em história. O particular e o geral. História, verdade e prova. Retórica e conhecimento histórico. História e memória. História e identidades sociais. A narrativa histórica. O método histórico. O uso dos conceitos pelo historiador. A construção do objeto histórico. A operação historiográfica: lugar social, práticas e texto. Arquivo, compreensão/explicação e representação. Os conceitos antigo e moderno de história. A história-problema. Escalas de análise. Teorias e filosofias da história. A disciplinarização da história. A história como ciência social (PROFHISTÓRIA, 2019, p. 2).

Sua ideia é abordar aspectos basilares do ofício do historiador, à exemplo das categorias de “verdade” e “prova”, e questões metodológicas, como os jogos de escala. A disciplina possibilita um aprofundamento historiográfico, que foi por eles iniciado na graduação e que também vêm sendo praticado em sala de aula.

A ementa de História do Ensino de História propõe:

A emergência da história como campo disciplinar no século XIX. Os debates acerca do lugar do ensino da história. As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do ensino de história na educação básica. A criação dos cursos universitários de história e a profissionalização dos professores. A produção historiográfica e a articulação entre o saber

acadêmico e o saber escolar. Demandas sociais e ensino de história (PROFHISTÓRIA, 2019, p. 4).

Se destaca a historicidade do campo da História e da construção dos saberes históricos em diferentes espaços, principalmente a escola e a universidade, lugares privilegiados na construção e difusão desses saberes. Nessa perspectiva, o saber escolar e o acadêmico estão articulados, tendo o professor de História como sujeito ativo nesse processo.

Os chamados Seminários, o Seminário de Pesquisa e o Seminário Tutorial, se atentam mais as pesquisas individuais dos professores, como o planejamento do projeto e seu acompanhamento a partir das orientações:

Seminário de Pesquisa - Ementa: Disciplina de discussão e desenvolvimento das pesquisas pelo conjunto dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do projeto de dissertação.

Seminário Tutorial - Ementa: Acompanhamento do trabalho do aluno pelo professor-orientador com vistas à preparação da dissertação e da sua defesa (PROFHISTÓRIA, 2019, pp. 5-6).

3.3.2 As disciplinas optativas: a especificidade da história indígena

Constam também as disciplinas optativas no catálogo do ProfHistória, e a maioria vêm acompanhada de uma bibliografia básica. Elas podem ser ministradas conforme a disponibilidade dos docentes do programa e suas respectivas áreas de pesquisa, e cursadas a partir das necessidades das próprias turmas e das pesquisas e interesses individuais dos mestrandos.

É visível a presença de disciplinas optativas voltadas ao estudo dos povos indígenas, o que pode ser percebido no título, na ementa e nas bibliografias. São elas: “Ensino d(e) história indígena”; “História como diferença: história e cultura indígena”; “Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais”. Segue abaixo o quadro geral de disciplinas optativas disponíveis até o ano de 2019:³⁵

³⁵ As ementas completas estão disponíveis no “Catálogo de disciplinas PROFHISTÓRIA”, no site do ProfHistória: http://site.prophistoria.com.br/wpcontent/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Acesso em: 19/09/2023.

Quadro 4 - Disciplinas optativas do ProfHistória (2019)

Disciplinas Optativas
Cidade, patrimônio urbano e ensino de história
Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença
Didática da história: trajetória, desafios e perspectivas
Educação patrimonial e ensino de história
Ensino d(e) história indígena
Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira
Ensino de história e a questão das temporalidades
Historiografia e ensino de história
História como diferença: história e cultura indígena
História do impresso
História e história pública
Metodologia no ensino de história: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador
Narrativa, imagem e construção do fato histórico

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 4 - Disciplinas optativas do ProfHistória (2019)

Disciplinas Optativas
Produção de material didático e o universo visual
Seminário especial linguagens e narrativas históricas: produção e difusão
Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história
O ensino de história e as relações de gênero
Mito e ensino de história
Ensino de história: história oral e narrativa
Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar?
História e educação em direitos humanos
História local: usos e potencialidades pedagógicas
Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem de história
A aprendizagem em história e a formação histórica
Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais
Ensino de história e pensamento decolonial
Ensino de história e teorias de aprendizagem
História das infâncias e juventudes e o Ensino de História

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Como esperado, o tema central que perpassa a fundamentação teórica das disciplinas é o campo do ensino de história. Mas é interessante observar que entre os

temas transversais, por assim dizer, a temática indígena tem sua representatividade. Dentre as 28 disciplinas citadas, as 3 citadas acima, que propõem um estudo direto dos povos indígenas, totalizam 10% do quadro apresentado, sem contar outras que apresentam potencialidades para tal, a exemplo das disciplinas “Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença” ou “Mito e ensino de história”.

Cabe destacar também a representatividade da temática africana e afro-brasileira, que se conecta aos povos indígenas no estudo das relações étnico-raciais. Nota-se uma forte ressonância nas disciplinas do ProfHistória com as demandas dos povos indígenas e negros, representados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com as discussões e pesquisas desenvolvidas no ProfHistória. Apresentados os números, cabe também refletir acerca das tendências teóricas e metodológicas da história indígena nesse conjunto.

Assim, a disciplina “Ensino d(e) história indígena” apresenta a seguinte ementa: “Ensino de História Indígena. A Nova História Indígena. Política Indígena e Indigenista. Narrativas Indígenas. Histórias e Culturas Ameríndias” (PROFHISTÓRIA, p. 12). Há aqui uma escolha teórica fundamentada na chamada nova história indígena.

Essa perspectiva de análise, que é, inclusive, fundamental para a construção teórica da atual investigação, se desenvolveu em um contexto em que tanto os movimentos indígenas quanto a historiografia e as ciências sociais, de modo geral, passavam por transformações importantes.

A Nova História Indígena é reflexo de uma transformação maior ocorrida no campo das Ciências Sociais, a exemplo da História, e no âmbito político, incluindo os movimentos indígenas. A compreensão dos agenciamentos indígenas na História e o uso de novas fontes ampliaram o horizonte historiográfico. Novas metodologias também agregaram neste conhecimento, a exemplo do uso de entrevistas pela História Oral, ou dos diários de campo, utilizados pelos antropólogos. O termo Nova História Indígena surgiu como uma forma de diferenciação de uma tradição anterior que silenciou essas populações, e mais recentemente com a popularização dessa perspectiva entre os historiadores o termo “História Indígena” já é identificado como seu sinônimo.

Na última década, com a criação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e as ações afirmativas em todo o país, as vozes indígenas se tornaram mais presentes nas universidades, e suas pesquisas iniciaram um impacto decisivo no

modo como a História Indígena vem se construindo. Portanto, ainda em relação à ementa, a referência às “narrativas indígenas” se coloca como uma possível proposta de trabalho histórico a partir dos próprios saberes indígenas.

Há alguns anos, quando desenvolvia a minha pesquisa de mestrado, que também abordou a Lei 11.645/2008, mas em cursos de graduação em História tanto da UFSC quanto da UDESC, tive a oportunidade de entrevistar a professora Luisa Tombini Wittmann, além de assistir a disciplina de História Indígena, obrigatória na sexta fase do curso de História da UDESC.

Mais recentemente, no doutorado, pude assistir há um mês das aulas presenciais Ensino d(e) História, que é parte do próprio currículo do ProfHistória. Minhas observações se deram justamente com o objetivo de conhecer mais profundamente as perspectivas de ensino de história indígena trabalhadas no ProfHistória.

As observações tiveram que ser interrompidas em decorrência da pandemia do novo coronavírus,³⁶ momento em que todas as aulas foram paralisadas e os calendários posteriormente repensados. Ao longo dessas experiências pude descobrir que a ementa da disciplina “Ensino d(e) História Indígena” foi proposta por Wittmann, que é, portanto, professora do ProfHistória, já tendo sido, inclusive, coordenadora do programa. Além disso, tive a oportunidade de compreender mais profundamente o seu entendimento do que seriam essas narrativas indígenas, inclusive porque elas também são parte fundamental no modo como suas aulas são pensadas.

Nas aulas de História Indígena do curso de graduação em História da UDESC, e nas de Ensino d(e) História Indígena do ProfHistória da mesma instituição, que tive a oportunidade de participar, pude compreender que as narrativas indígenas são pensadas por Wittmann como fontes para o estudo das perspectivas indígenas sobre mundo. Em todas as aulas da graduação, diferentes narrativas indígenas eram apresentadas pelos próprios estudantes, possibilitando um aprofundamento em diálogo com a bibliografia da disciplina. Na disciplina da graduação, como as temáticas para pesquisa a partir das narrativas indígenas eram livres, a atividade

³⁶ A propagação do novo coronavírus em escala mundial, o que levou situação de pandemia, incluindo o Brasil, ocorreu em março de 2020, data que coincide com o início do ano e dos semestres letivos nas instituições de ensino do país. Para saber mais sobre o histórico da pandemia, ver: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26/11/2021.

possibilitava que os acadêmicos expandissem seus interesses individuais, como na música, na arte ou na poesia, desmistificando um olhar culturalmente deslocado das produções indígenas.

Em relação as bibliografias propostas para essa disciplina, há a presença de clássicos como “História dos Índios no Brasil”, organizado por Manuela Carneiro da Cunha, “Negros da Terra”, de John Manuel Monteiro, ou “A temática indígena na escola: subsídios para professores” de Ana Piñón e Pedro Paulo A. Funari, que constituem a base teórica e metodológica do seu referencial bibliográfico.

Dando sequência na análise, a ementa da disciplina “História como diferença: história e cultura indígena”, apresenta a seguinte proposta:

Reflexão sobre a diferença e os valores agregados a ela na construção do saber histórico. Identificação de trajetória histórica da construção da diferença dos indígenas (por não indígenas) na formação social brasileira. Identificação da atual legislação que orienta do ensino de história e cultura indígena com reflexão sobre as mobilizações sociais e acadêmicas que fundamentaram-na. Discursos e ações indígenas na construção de um lugar na sociedade brasileira. História, memória e construção da identidade/alteridade (PROFHISTÓRIA, s/d, p. 19).

Na perspectiva apresentada, o estudo dos povos indígena está associado à análise de uma narrativa pensada como oficial para construção de uma identidade nacional, processo em que a escrita histórica foi fundamental. A proposta está em equilíbrio com o título, em que a “História como diferença”, com letra maiúscula, produziu discursos de diferença a serviço dos grupos dominantes, em detrimento da “história e cultura indígena”. Nesse sentido, o século XIX sem dúvida é um contexto em potencial para ser analisado, mas a ementa também sinaliza um diálogo com o discurso oficial da contemporaneidade, quando propõe estudar “atual legislação que orienta do ensino de história e cultura indígena”. Se trata de uma referência evidente à Lei 11.645/2008, e aos documentos normativos a ela associados, à exemplo das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008.

Por fim, as agências indígenas, a partir de seus “discursos e ações”, dialogam com as bibliografias indicadas, a exemplo de “Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”, de Walter Mignolo, “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro” (1970-1990), de Daniel Munduruku e bibliografias voltadas especificamente ao ensino de história indígena.

A terceira disciplina, intitulada “Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais”, apresenta a seguinte ementa:

Conceito de etnia. A ideia de raça no mundo Atlântico (a partir do século XVI) e as principais teorias raciais do século XIX. Racismo, colonialismo e seus impactos na Educação e no ensino de História. As lutas anticolonialistas e antirracistas na Educação: principais perspectivas teórico-metodológicas. Movimentos negros e movimentos indígenas no Brasil. Conceitos de diferença, diversidade e desigualdade. Conceitos de colonialidade e interculturalidade. A Lei no. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Análise de experiências curriculares e de formação de professores a partir da implementação da referida lei nos sistemas de ensino (PROFHISTÓRIA, s/d, p. 42).

É uma ementa extensa e que propõe um estudo integral da Lei 11.645/2008 por abordar a temática das relações étnico-raciais como um todo, aproximando as experiências de povos indígenas e de origem africana, que são comumente compartilhadas. Não por acaso, a análise conceitual estrutura grande parte da ementa, a partir de conceitos como o de etnia, raça, “conceitos de diferença, diversidade e desigualdade”, “de colonialidade e interculturalidade”, e das “principais teorias raciais”.

É partir da chegada de europeus no continente americano no século XV, que o conceito moderno de raça se constitui. Essa categoria é produto de uma modernidade colonial, que atualizada na contemporaneidade. Essa ementa é a única que cita diretamente a Lei 11.645/2008, bem como o documento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, que foi elaborado no contexto de implementação da Lei 10.639/2003, e por isso aborda principalmente o protagonismo das populações de origem africana no Brasil, apesar de pensar também, em algum nível, os povos indígenas.

Por fim, a propõem conectar o diálogo conceitual com a “análise de experiências curriculares e de formação de professores a partir da implementação da referida lei nos sistemas de ensino”. Esta última orientação está amplamente conectada com a proposta fundamental do ProfHistória, que é considerar o saber escolar e as experiências na construção do conhecimento histórico.

Sobre o conjunto de ementas analisadas é importante destacar que há a presença substancial de disciplinas que abordam o ensino de história indígena. Como as disciplinas optativas podem compor os quadros dos programas associados conforme as escolhas dos professores que compõem o programa, essa diversidade

amplia a margem de escolha de temáticas e das perspectivas teórico-metodológicas. Elas reforçam a multiplicidade de possibilidades na aplicação da Lei 11.645/2008, que variam conforme os projetos de pesquisa dos professores, as especificidades regionais e suas escolhas teóricas, demonstrando a existência de histórias indígenas e históricas africanas e afro-brasileiras, nos seus muitos jeitos de fazer e pensar.

Há a possibilidade do estudo dos conceitos, da conexão com as experiências dos povos de origem africana e indígena, das fontes de autoria indígena, africana ou afrodescendente, ou da análise da historiografia oficial construída no século XIX. Há um interesse e uma necessidade de dialogar com as possibilidades de pesquisa em História Indígena.

É ainda importante considerar que essas disciplinas inserem ainda mais os programas de pós-graduação no quadro de medidas orientadas pelas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008. Vimos que uma das demandas da lei é a adequação das universidades como produtoras de conhecimento crítico sobre os povos indígenas. Seria o ProfHistória um programa pioneiro na implementação da Lei 11.645/2008 na pós-graduação brasileira?

3.2.3 As dimensões crítico-analítica e propositiva da pesquisa no ProfHistória

O trabalho final do ProfHistória pressupõe uma dimensão propositiva, associada a resolução de questões ou problemas identificados pelo professor em sua experiência na escola, e que tenham relação com o saber histórico. A proposta da pesquisa pode se originar de vivências desafiadoras, silenciamentos identificados nas relações escolares, e da necessidade de desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico em temáticas que envolvam a comunidade escolar na qual o professor é atuante.

Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa do ProfHistória propõe uma sistematização e análise a partir do diálogo com as discussões recentes do campo do ensino de história que são desenvolvidas ao longo das disciplinas, das orientações e da construção da pesquisa em paralelo com as vivências do ambiente escolar. Sobre isso, o currículo do programa propõe:

(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii) (PROFHISTÓRIA, s/d, p. 5).

Assim, o trabalho final deve cumprir duas dimensões principais, a crítico-analítica, que pressupõe o diálogo com a bibliografia e as discussões de referência no campo do ensino de história, e a propositiva, voltada a construção de conhecimento que possibilite intervenções práticas, tanto pelo autor da pesquisa quanto por outros professores. Ao pensar a trajetória do indígena Felipe Camarão no contexto do Brasil Holandês, por exemplo, o professor Igor Fagundes entende que sua pesquisa tem o objetivo de “compartilhar e gerar conhecimento sobre a temática indígena a partir de *reflexões mobilizadoras*, despertadas por minha trajetória docente e pelas reflexões propiciadas pelo Profhistória” (grifo meu) (FAGUNDES, 2016, p. 6).

Portanto, as duas dimensões possibilitam a abordagem de diferentes problemas e temas de pesquisa, assim como dos formatos que elas venham a assumir. Sobre isso, Fagundes também reflete sobre as possibilidades de elaboração da pesquisa e explica os caminhos que ele escolheu para desenvolver o seu trabalho final:

O trabalho final de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pode ter variados formatos, colocando-nos diante do desafio de realizar algumas escolhas e assumir caminhos que se pretendem inovadores. Foi esta a intenção deste trabalho, que se apresenta sob a forma de um produto, um livro dirigido ao público escolar e geral, cujo tema central é a análise da história de Felipe Camarão (FAGUNDES, 2016, p. 6).

Esses caminhos inovadores, como citado pelo professor, dizem respeito principalmente à dimensão propositiva da pesquisa, independente do formato que ela venha a assumir. É possível desenvolver uma problemática a partir da análise de fontes, propondo uma metodologia para o ensino de história. Mas os trabalhos também podem integrar “documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar” (PROFHISTÓRIA, s/d, p. 5) e, portanto, podem ser incorporadas à dissertação os chamados produtos, de autoria do professor, como desenhos animados, jogos, sites, podcasts e vídeos.

Mônica Martins da Silva, docente do ProfHistória da UFSC, reflete sobre essa diversidade de formatos dos trabalhos em sua própria experiência como professora orientadora:

A dimensão propositiva como aspecto que demarca a especificidade das pesquisas em mestrados profissionais, geralmente está associada ao desenvolvimento de investigações aplicadas à solução de problemas e que possam ter impacto no espaço de atuação profissional do mestrando. Essa dimensão é interpretada e desenvolvida no ProfHistória de distintas maneiras, o que permitiu a construção de um amplo repertório que pode ser identificado no vasto conjunto de dissertações já defendidas, mas sobre o qual ainda há poucos consensos. Na minha experiência de orientação de trabalhos, tenho percebido que a singularidade das propostas de pesquisas, aliadas ao contexto e às condições de cada mestrando, dificulta a definição de parâmetros. Talvez devêssemos inventariar as múltiplas trilhas investigativas que o curso possibilita e reconhecer essa multiplicidade como a sua singularidade (MARTINS, 2021, p. 6).

Para Martins, a diversidade de propostas que vêm compondo o conjunto de dissertações do ProfHistória são um diferencial do programa e não possibilitam definições fechadas, justamente por essa multiplicidade. Ao longo deste capítulo, com a análise das dissertações, veremos como isso pode ser percebido, mas Martins também traz exemplos de algumas de suas orientações que ilustram bem essa situação. Sobre sua primeira orientanda no ProfHistória, ela escreve:

A pesquisa de Nair Sutil que foi minha primeira orientação no ProfHistória, resultou na construção de um “museu” afetivo com seus alunos de 6º ano, partindo de um trabalho com fontes históricas já desenvolvido pela professora. Este foi revisitado a partir de uma proposta de intervenção que mobilizou os próprios estudantes a construir narrativas sobre os objetos disponibilizados pelas suas famílias em Campo Mourão-PR, por meio de diferentes estratégias de pesquisa, leitura e escrita. Nesse caso, o que consideramos como dimensão propositiva não foi exatamente o “museu” construído com os alunos, mas as reflexões resultantes da pesquisa desenvolvida com os estudantes (MARTINS, 2021, p. 7).

O caso apresentado por Martins é interessante pois exemplifica a subjetividade presente na própria ideia de dimensão propositiva. Na pesquisa de Sutil, ainda que a autora tenha construído um museu afetivo com seus alunos, o que de fato foi considerado como dimensão propositiva foram mais os aspectos histórico-reflexivos que a proposta possibilita na prática, do que a construção material do museu afetivo em si.

A questão fundamental, é que independentemente do formato que a dissertação venha a assumir, se associada ou não a outros materiais de autoria do professor, a dimensão propositiva está ligada aos saberes escolares estejam e aos debates teórico-metodológicos que propõem um aprofundamento reflexivo, que mire a prática do ensino de história.

Por fim, Martins nos lembra de outro aspecto fundamental, que são as limitações intrínsecas e eventuais da pesquisa, a exemplo dos prazos pré-definidos e de contratempos exteriores, como foi o próprio caso da pandemia do novo

coronavírus, que afetou o formato das aulas, o cronograma e as relações entre o professor, os alunos e a escola.

É importante compreender que a finalização do mestrado não significa o fim da pesquisa, pois as experiências e a construção do saber histórico-escolar continuam. Segundo o currículo do programa, a intenção do trabalho final é a disseminação desse conhecimento para outros professores:

Artigo 15 - A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado (PROFHISTÓRIA, s/d, p. 5).

Há, assim, uma proposta de disseminação de conhecimento científico por parte do currículo do ProfHistória, que também se justifica na dimensão propositiva, uma vez que ela tem o intuito impactar a prática de outros professores de História. Assim, as pesquisas são um ponto de partida para o diálogo entre profissionais, como também pontuou Fagundes:

Além disso, realizar um trabalho sobre um personagem indígena, como produto de um mestrado profissional em Ensino de História, é justamente ter professores da rede pública que atuam na educação básica dialogando com a Lei 11.645/08, que surgiu através de demandas sociais fora dos muros da escola, mas que, através do ProfHistória, pode gerar novos olhares sobre a temática indígena dentro da escola (FAGUNDES, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a prática da pesquisa parece ser constituída a partir de uma dialética entre o professor e seu saber histórico-escolar, a escola, a universidade e o contexto mais amplo no qual todos esses lugares e sujeitos estão inseridos, e em que ocorrem relações que são históricas e marcadas pela disputa de poder.

4 A SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Outra perspectiva teórica dessa pesquisa é a história do tempo presente. Isso porque, enquanto uma historiadora que investiga o ensino de história indígena a partir de um recorte temporal pós promulgação da Lei 11.645/2008, acesso e elaborei documentos feitos por pessoas que estão vivas, e analiso um contexto do qual faço parte e que está em constante transformação. É necessário, portanto, estar a par das especificidades que envolvem o ato de investigar o seu próprio tempo. Na discussão que se segue, penso as especificidades de se fazer uma história do tempo presente atenta as especificidades do ensino da temática indígena.

O tempo presente sempre foi uma questão para os historiadores. Fosse no sentido de evidenciá-lo para a construção de uma análise historiográfica dos fatos vividos, como fez Tucídides, ou para fazer justamente o oposto, afastando o presente do campo teórico em busca de uma suposta neutralidade, como fez a escola metódica. A questão é que o tempo vivido e as marcas que ele engendra na formação das sociedades sempre foi um problema dos historiadores, um dado historiográfico intrínseco a sua análise. Apesar de a denominação “história do tempo presente” ser recente, algumas estratégias atualmente utilizadas já eram praticadas na Antiguidade. Segundo François Dosse, ainda que tivesse uma função social diferente, o estudo do presente e a utilização das fontes orais eram práticas valorizadas por Tucídides:

Se mergulharmos nos momentos de emergência da disciplina histórica, na Antiguidade, constatamos que esta abordagem já tem o peso de uma longa tradição. Assim, segundo Tucídides, que ouvia o relato das guerras do Peloponeso, não há outra história que a do tempo presente e é em seu nome e suas exigências que ele critica com veemência Heródoto, chamado de logógrafo e de mitólogo. O contrato de verdade, próprio ao discurso do historiador, pressupõe, segundo Tucídides, a testemunha ocular. O que ambicionamos restituir é, então, a historicização de uma experiência transversalizada: “O autor se pôs a trabalhar desde os primeiros sintomas da guerra”, escreveu Tucídides antes de se lançar na narrativa da guerra. Cortando assim da História qualquer pretensão de restaurar aquilo que precede o presente, Tucídides reduz a operação historiográfica a uma restituição do único tempo presente (DOSSE, 2012, pp. 7-8)

O uso do presente como fonte histórica na Antiguidade demonstra o quanto a relação dos historiadores com o tempo não é linear ou unânime. Se hoje a história do

tempo presente ressalta similaridades metodológicas desenvolvidas na Antiguidade por historiadores como Tucídides, ela se afasta desse contexto no que diz respeito a sua função social, que para nós está associada à instrumentalização crítica da consciência histórica no tempo pelos sujeitos (a partir da concepção de Rüsen), e não em construir modelos exemplares a serem seguidos. Também diferente de Tucídides, não projetamos no presente todas as possibilidades de pesquisa histórica, pois a encaramos como uma expansão das temporalidades possíveis dentro da pesquisa.

Foi a escola metódica que marcou o afastamento entre produção historiográfica e tempo presente, processo que teve início na França do século XIX. Apesar das críticas que atualmente fazemos aos positivistas, revisão que teve início no século XX, a escolha havia sido motivada pela necessidade de profissionalização do campo, de pensar a História enquanto disciplina. Naquele contexto, a ausência de critérios rígidos para o ofício do historiador facilitava a prática dos entusiastas de diferentes camadas sociais que construíam metodologias heterogêneas. Segundo Farias, Roiz e Fonseca, a perspectiva dos positivistas frente a esse contexto era de que ele afastava a historiografia de uma objetividade que se pretendia científica:

Nas cidades a tarefa de mapear o passado estava confiada aos profissionais liberais, principalmente, advogados. Já nas zonas rurais, este papel caberia aos membros da nobreza e da Igreja. Esta situação acabava desencadeando uma ausência de formação para a pesquisa histórica que, conseqüentemente, criava uma heterogeneidade de normas para a pesquisa (FARIAS, 2006, p. 122).

Nesse sentido, a escola metódica influenciou a institucionalização da disciplina e muitos de seus pressupostos ainda podem ser percebidos em nossa produção historiográfica do tempo presente, apesar de terem sido, em muitos aspectos, teórica e metodologicamente questionados e refinados desde então. Parte importante dessas reformulações foram impulsionadas pela Escola dos Annales no início do século XX, mas não em relação ao aspecto mais específico da história do tempo presente, o que veio a ocorrer algumas décadas depois, impulsionado principalmente por eventos traumáticos como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra da Argélia. A urgência de pensar as implicações históricas de tais eventos na contemporaneidade incentivou uma análise de contexto por parte de alguns pesquisadores.

Foi, portanto, na prática desenvolvida ao longo das últimas décadas que a história do tempo presente foi sendo metodologicamente construída e aos poucos reconhecida enquanto um campo legítimo dentro da disciplina histórica. Esse

reconhecimento foi gradual porque, como vimos, o distanciamento do tempo presente foi uma das estratégias para a profissionalização da história pelos positivistas e um dos fatores responsáveis por atestar um lugar de objetividade, pautada no afastamento cronológico do historiador. Assim, na medida em que esse recuo foi sendo dissolvido, surgiram questões no quadro mais amplo da História, referentes a legitimidade de uma investigação em que o historiador, a documentação, a temporalidade e o contexto social passaram a conviver em um mesmo ambiente, por assim dizer.

Penso que parte dessa discussão pode ser aprofundada considerando as reflexões que caminham no sentido do que elaborou Michel de Certeau (1982), ao desenvolver o conceito de lugar para se referir a produção historiográfica. Nessa perspectiva, a suposta neutralidade da pesquisa é questionada quando levamos em conta que toda investigação histórica, não importa qual seja, vem de um lugar, de uma instituição, que por sua vez é definida por regras e interlocuções próprias, e que necessitam da validação dos pares. A ausência de neutralidade na pesquisa se estende a todas as abordagens, independente do recorte cronológico. Queiramos ou não, ainda que teórica e metodologicamente instrumentalizados, somos sujeitos históricos marcados por condicionamentos que permeiam nossas pesquisas, e assim a própria pretensão positivista de neutralidade é desconstruída.

Ainda assim, a crítica à neutralidade por si só não sustenta a legitimidade da história do tempo presente, e nem é esse seu objetivo, ainda assim, nos ajuda a perceber que uma pesquisa que analisa o tempo presente não está tão distante de outros períodos históricos em termos de objetividade. O que a fundamenta de fato é o próprio método historiográfico, que é efetivo independente do recorte cronológico, pois todos os contextos são históricos e, portanto, passíveis de serem estudados nessa perspectiva. Segundo Padrós, ainda que existam diferenças importantes no estudo da contemporaneidade como, por exemplo, “a inconclusividade dos processos analisados” (PADRÓS, 2004, p. 208), ou variedade de fontes, muitas inéditas e de diferentes formatos, o fundamental é o que o autor chama de rigor metodológico:

Nesse sentido, a HTP não inventou nada de novo, não se eximindo do rigor metodológico com que deve trabalhar o historiador. Apesar de uma certa “pirotecnia” quanto às novas fontes, o fundamental ainda é a reflexão sobre elas. Logo, continuam sendo primordiais as análises internas e externa do documento, do depoimento, assim como a obrigatoriedade de o historiador

cruzar as diversas fontes de que dispõe (nas perspectivas da complementação, da comparação e da verificação) (PADROS, 2004, p. 207).

Como coloca o autor, apesar da desconfiança relegada ao estudo do tempo presente, o campo mantém as características fundamentais para construção de uma pesquisa histórica.

É possível perceber que um dos efeitos dessa herança historiográfica que desconfiava da proximidade cronológica do pesquisador em relação ao tema de pesquisa, se expressa na própria escrita dos historiadores do tempo presente, que frequentemente constroem argumentos que buscam atestar a legitimidade de sua abordagem metodológica. De certo modo, adotarei esse caminho, apresentando ao leitor alguns dos argumentos que fortalecem a necessidade social da história do tempo presente, neste caso voltada ao estudo dos povos indígenas. Faço isso não para buscar uma legitimidade ou aprovação dessa abordagem, pois isso já foi feito por historiadores com muito mais propriedade e experiência, mas porque tal reflexão é parte da delimitação teórica da pesquisa, e por isso é preciso que o leitor entenda algumas especificidades de se pesquisar o tempo presente e a importância da temática indígena e do ensino nesse quadro teórico.

4.1.1 Povos indígenas no tempo presente: o contexto brasileiro

Qualquer pesquisa história, independente das especificidades do contexto estudado, tem o objetivo de construir, ou ao menos tentar estimular nos sujeitos uma consciência história que favoreça a interpretação da realidade com base nas evidências, e em um arcabouço teórico-conceitual que nos permita entender cada sociedade em seus próprios termos. Conseqüentemente, essa abordagem faz com que possamos construir uma percepção crítica de nós mesmos, uma vez que nossos referenciais culturais, políticos e sociais se tornam mais diversos.

Também as concepções de passado, presente e futuro se aprofundam. Como aponta Peter Lee, raramente a metodologia utilizada pela historiografia é ensinada por outros sujeitos que não sejam os próprios historiadores, uma vez que requer uma instrumentalização de análise refinada, e que não é, ao que indicam as pesquisas como a de Lee (2016), uma análise intuitiva ou naturalmente elaborada pelos sujeitos. É evidente, portanto, que esse também é o intuito da história do tempo presente, aprofundar as camadas de temporalidade que fazem parte das experiências

vivenciadas pelos sujeitos de nosso tempo, principalmente a partir de documentos contemporâneos. Apresento então um exemplo específico da historicidade do ensino de história indígena no tempo presente, abordando uma temática importante que é parte da consciência histórica da maioria dos brasileiros.

O marco dos contatos entre indígenas e portugueses é popularmente associado ao Brasil Colonial, porém, como já dito por Ailton Krenak, os “primeiros contatos” entre indígenas e não-indígenas são uma realidade tão contemporânea e histórica quanto foram no século XV, o que o autor chama de “o eterno retorno do encontro” (KRENAK, 1999, pp. 23-31). Isso porque existem povos indígenas na contemporaneidade que passam pelos mesmos processos que, no senso comum, teriam se passado unicamente no período colonial: o primeiro contato com o não-indígena, o desconhecimento do outro, a violência, a doença, e todas as implicações advindas disso.

Assim, a associação temporal redutiva dos contatos entre ameríndios e europeus ao período colonial invisibiliza eventos importantes que constituem a história de muitos outros povos, inclusive na contemporaneidade. Dados apresentados nos últimos anos, decorrentes de pesquisas do ensino de história indígena, demonstram que existe uma tendência tanto nos materiais didáticos quanto nas próprias memórias e experiências relatadas pelos estudantes. Essa tendência é a de associar os povos indígenas a dois contextos principais da História do Brasil, que são o período colonial e o tempo presente, como percebi em minha pesquisa de TCC (2015) e de mestrado (2019). Nos dois momentos, os povos indígenas são pensados pelos estudantes sempre a partir de “nós”, o não-indígena, em uma situação de embate e/ou sofrimento: no período colonial com a chegada dos europeus e no tempo presente a partir da luta do movimento indígena por direitos. Para além dos materiais didáticos, os meios de comunicação, como as redes sociais e outras mídias, afetam diretamente a formação de consciência histórica dos estudantes. Como vimos, é recente a abertura teórica e metodológica da história para o estudo dos povos indígenas, o que tem rebatimentos nas escolas e universidades. Além da produção histórica, a literatura, a mídia e a construção de um imaginário nacional fomentaram igualmente este imaginário.

Mas isso não quer dizer que a temática dos contatos na contemporaneidade seja totalmente inexplorada na sociedade brasileira, o que torna o tema ainda mais complexo e ambíguo. Periodicamente, veículos de informação como os programas de

televisão na rede aberta divulgam matérias sobre a existência de povos indígenas com nenhum ou baixo contato com não-indígenas, como é o caso do episódio exibido no dia 13 de janeiro de 2019 no programa Fantástico, da Rede Globo de televisão.³⁷ A matéria recorre aos funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como Bruno Pereira, o então coordenador Geral de Índios Isolados e Recém Contatados, e contextualiza as medidas realizadas pelo órgão para proteção destes grupos. Outros funcionários da FUNAI e indígenas também são brevemente entrevistados, e temas importantes são ressaltados, como o risco de violência sofridos por esses povos, principalmente vindo de garimpeiros. A eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, foi apontada como uma ameaça em potencial, uma vez que sua postura em relação aos povos indígenas é pautada em estereótipos e deslegitimação dos direitos originários.

Mas o que convém ressaltar aqui é que o tema dos contatos na contemporaneidade é abordado por diferentes mídias, principalmente em tempos de crise quando a segurança dessas populações está em risco mais evidente. Além disso, diferente deste exemplo da Rede Globo de Televisão, nem sempre o tema é abordado de modo profissional, como foi o caso, com o intuito de informar com base nas falas de funcionários da FUNAI e dos próprios indígenas que vivem próximos de populações com baixo contato.

Ainda que a temática dos contatos se faça presente no cotidiano dos não-indígenas hoje, os eventos históricos comumente explorados e o modo como as abordagens são construídas não estimulam uma análise comprometida. Esse exemplo demonstra a historicidade do tempo presente, de como as experiências do hoje remetem ao passado, neste caso, mais especificamente ao período colonial.

Sabemos que a mídia é parte do conjunto de fontes utilizadas nesse processo, o que influencia na relação dos sujeitos com o tempo, e nesse sentido cabe aos historiadores entender como essas informações são veiculadas, entendendo como aprofundar a dimensão histórica em questão. Segundo Reinaldo Lindolfo Lohn (2019), a influência das mídias no tempo presente é tão importante que faz com que elas se

³⁷ Gravação da matéria disponível no canal da FUNAI na plataforma do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=8qpQWY1wRoU>. Acesso em: 14/05/2020

tornem constituidoras do histórico, afetando o modo como experienciamos o tempo, e por isso devem ser pensadas pelos historiadores.

É preciso estarmos atento a estes temas, de modo que possamos aprofundar criticamente as camadas históricas que são comumente esvaziadas de profundidade. Apesar dos novos desafios ao fazer historiográfico que esse contexto engendra, como a necessidade de lidar com a produção midiática em uma sociedade presentista, é importante considerar que esse é comumente o caminho pelo qual os sujeitos se sentem engajados em relação as temáticas sociais que lhes são significativas. A análise dessas fontes por historiadores possibilitaria trazer alguma profundidade às críticas e aos acontecimentos do imediato, exercitando um olhar mais cuidadoso aos acontecimentos, e não um simples consumo instantâneo e de descarte da informação recebida, se pensarmos que a mídia, de modo geral, segue a lógica capitalista de quantidade em detrimento da qualidade.

Nesse sentido, como bem coloca Enrique Serra Padrós, o tempo presente como objeto de análise historiográfica não representa um fim em si mesmo, pois é necessário situar a experiência recente em uma estrutura histórica mais ampla, variando as escalas de análise conforme a necessidade do problema proposto. Essa ponte entre presente e passado embasada em pesquisas científicas possibilita uma instrumentalização da sociedade e incentiva os sujeitos a relacionar os processos históricos que eles mesmos vivenciam com a longa-duração.³⁸ Nesse sentido, segundo Padrós:

As dificuldades encontradas na construção da HTP devem ser encaradas desde a perspectiva de que o fundamental é fornecer uma base explicativa que, mesmo sendo provisória, seja plausível. Desse modo, responde-se, legitimamente, a uma primeira demanda sobre o assunto em questão. Para tanto, deve-se ressaltar o papel que cumpre a utilização de uma perspectiva global e lógica da história (processo histórico). Isso é fundamental, pois é a partir de uma base analítica que se pode apreender a história como processo e não como fragmentação desarticulada (PADRÓS, 2004, p. 204).

O autor reflete sobre a necessidade de plausibilidade na reflexão dos processos históricos. O historiador deve apresentar ao seu público concepções de passado e

³⁸ Evidentemente que a simples pretensão de tornar a História parte da vida das pessoas, no sentido da sua função de instrumentalizar os sujeitos e sua relação com o tempo, não se materializa só porque os historiadores assim o desejam. É preciso considerar tanto os aspectos estruturais da sociedade em questão, mas também o modo como nós, historiadores, nos comunicamos (ou não), com a sociedade e quais as estratégias que pretendemos desenvolver para materializar esse desejo.

presente, atentando aos contextos e temáticas que comumente são excluídas do imaginário coletivo.

Outro aspecto importante para a pesquisa do e no tempo presente é a atenção em relação ao modo como as populações se relacionam com o tempo e quais marcos históricos selecionamos como significativos. Isso porque, cada sociedade categoriza de formas distintas aquilo que é considerado como o presente. Essa organização do tempo ocorre das formas mais variadas possíveis, dependendo do regime de historicidade específico ao contexto investigado. Como ressalta Rafael Saraiva Lapuente, nos acostumamos a pensar o tempo presente associado a marcos ocidentais, mas essa métrica é sempre relativa:

Penso que a imprecisão em se definir o que é *Tempo Presente* é uma característica própria da área. Há pesquisadores que a definem como a partir da Segunda Guerra Mundial. Outros, com a queda do muro de Berlim. Ainda assim, vejo ambas como arbitrárias e deterministas. Como a queda do muro pode ser um marco delimitador para um trabalho sobre história da moda de uma pequena localidade distante daquele contexto? Em um recorte como este, talvez, o impacto da queda do muro pode ser quase irrelevante para ser alçado como um *divisor de águas*, variando inclusive entre países. Trocando em miúdos, pode-se afirmar que a precisão não é uma prioridade e um problema central para os estudos de HTP (grifos do autor) (LAPUENTE, 2017, p. 65).

Para o autor, enquanto historiadores, não nos cabe importar eventos históricos de forma automática para nossa problemática de pesquisa. O que é o tempo presente só pode ser respondido com base no tema da pesquisa e, mais do que isso, em como os sujeitos investigados experienciam e entendem o que é contemporâneo, ou se a própria noção de contemporâneo e de tempo presente cabem ao contexto analisado. Assim, não é possível pensar a história indígena no tempo presente ou em qualquer temporalidade sem refletir sobre o que constitui os seus regimes de historicidade específicos.

Um dos argumentos que sustentam a noção de regime de historicidade, elaborado por François Hartog, foi justamente a percepção de que uso o do tempo como ferramenta de pesquisa se tornou tão habitual para os historiadores, que passou a ser “impensado, não porque seria impensável, mas porque não o pensamos ou, mais simplesmente, não pensamos nele” (HARTOG, 2014, p. 26). Para Hartog, os princípios meta-históricos corporificados nas experiências dos seres humanos se expressam na passagem do tempo, que habitualmente os denominados como passado, presente e futuro. Nesse sentido, o autor não nega a existência de uma

ordem ou organização do tempo, porém, elas não são constituídas da mesma maneira pelos diferentes povos:

Se desde sempre cada ser tem do tempo uma experiência, não visamos aqui considerá-la integralmente, indo do mais vivenciado ao mais elaborado, do mais íntimo ao mais compartilhado, do mais orgânico ao mais abstrato. A atenção, preciso repetir, incide inicialmente e, sobretudo, sobre as categorias que organizam essas experiências e permitem revelá-las, mais precisamente ainda, sobre as formas ou os modos de articulação dessas categorias ou formas universais, que são o passado, o presente e o futuro (HARTOG, 2014, p. 26).

Cada contexto é impulsionado por uma ordem específica pois ela depende de uma perspectiva social, por isso a referência ao termo “regime” expressa essa determinação ou particularidade compartilhada por um grupo de pessoas em um intervalo específico de tempo. Já o termo “historicidade” indica o modo como esse tempo é experienciado, quais categorias são impulsionadas para dar sentido ao vivido e que, independentemente de como o seja, tem legitimidade histórica.

Parte da influência teórica de Hartog vem dos estudos elaborados por Claude Lévi-Strauss, que se utilizou de dados etnográficos de sociedades indígenas para desenvolver sua teoria. Para o antropólogo, o entendimento das historicidades dependia inevitavelmente do ponto de referência do observador, e, no que diz respeito ao exercício da pesquisa, em até onde o pesquisador compreende a base filosófica da sociedade estudada. Ao refletir sobre o texto “Raça e História” (1952), escrito por Lévi-Strauss à Unesco, Hartog analisa a produção teórica do antropólogo:

Preocupado, como já vimos, em estabelecer o conceito de diversidade das culturas, [Lévi-Strauss] introduzira as noções de história estacionária e história cumulativa, não sem logo acrescentar que os processos de acumulação não eram nem contínuos, nem privilégio de uma única civilização. Ainda mais, a diferença entre história “estacionária” e história “cumulativa” não poderia ser dissociada do ponto de vista do observador. De fato, tende a ser julgado *cumulativo* o que avança no mesmo sentido que a civilização do observador e *estacionário* o que não pode ser medido por suas coordenadas (grifos do autor) (HARTOG, 2014, pp. 46 e 47).

O processo de pesquisar povos indígenas que viviam filosófica e geograficamente distantes da Europa do século XX, contexto em que Lévi-Strauss nasceu e no qual constituiu suas subjetividades e sociabilidades, o fez compreender a importância da perspectiva epistêmica para a investigação antropológica.

Assim, outro aspecto que constitui a história indígena no tempo presente é o diálogo tanto teórico quanto metodológico com a Antropologia, ampliando nosso

campo de investigação. Nesse sentido, no que cabe à história indígena, é imprescindível considerar que o campo não lide somente com a análise dos processos históricos, mas estude o pensamento indígena, seus “processos mentais”, como denomina Maria Regina Celestino de Almeida:

Para isso, historiadores e antropólogos recorrem a conhecimentos sobre as culturas ameríndias que, devidamente contextualizadas em relação aos grupos estudados, lançam luzes sobre os possíveis significados atribuídos as novas práticas. Mais do que identificar persistências e mudanças culturais, os estudos recentes tentam desvendar seus possíveis significados para os diferentes atores. Esquemas mentais diversos para se entender o mundo e as coisas levam a diferentes compreensões de uma mesma realidade ou evento (ALMEIDA, 2019, p. 117).

Almeida reitera que o contexto dos estudos culturais facilitou essa aproximação entre História e Antropologia ao longo das décadas de 70 e 80, momento em que o conceito de cultura passou a ser pensado em sua dinamicidade. Além disso, outras tendências teóricas como o pós-estruturalismo e mais recentemente os estudos decoloniais também destacam a importância do pensamento indígena e outros povos que tem a América Latina como território ancestral.

No mesmo sentido, os antropólogos tem feito o uso de categorias como memória, transformação e, inclusive, regimes de historicidade em suas pesquisas, demonstrando que a partir de um olhar atento é possível associar o que Carlos Fausto e Michael Heckenberger identificam como a dialética entre transformação e permanência, mudança histórica e continuidade na estrutura. Segundo os autores, a existência de permanências estruturais nas sociedades indígenas não anula as transformações históricas, pois a experiência no tempo pressupõe a mudança, e assim “whatever is eternal and immutable is out of time”, tudo o que é eterno e imutável está fora do tempo (FAUSTO; HECKENBERGER, 2007, p. 1). O estudo dessa experiência no tempo indica a necessidade de organizar a pesquisa a partir do modo como o pensamento indígena se expressa.

Por fim, um outro aspecto que marca a temática indígena no tempo presente são as políticas públicas. Sobre este aspecto, alguns exemplos já foram apontados, como a própria Lei 11.645/2008, que se insere no quadro mais amplo das chamadas políticas de reparação social. Outro exemplo que inclui a temática dos povos indígenas é o colegiado da Comissão Nacional da Verdade, que ocorreu entre os anos de 2011 à 2014, durante o governo da ex presidenta Dilma Rousseff, ela mesma vítima

das violências investigadas pela comissão. O recorte temporal investigado foi de 1946 a 1988, sendo o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) o mais emblemático socialmente, no sentido de reconhecer experiências traumáticas, como de tortura, que haviam sido (e muitas ainda o são) silenciadas.

Nesse contexto da ditadura que constitui parte importante do recorte cronológico avaliado pela Comissão da Nacional da Verdade, no que tange mais especificamente aos povos indígenas, um dos documentos mais importantes é o Relatório Figueiredo. O relatório é resultado do processo de investigação sobre órgãos públicos em relação aos casos de corrupção nas reservas indígenas realizados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), principal responsável pela política indigenista entre os anos de 1910 e 1967.³⁹ O nome “Relatório Figueiredo” faz referência ao procurador encarregado da investigação e elaboração do documento, Jader de Figueiredo Correa, que produziu mais de 7 mil páginas de denúncias de violências empreendidas pelo Estado aos povos indígenas. Felipe de Oliveira Uba, salienta que a investigação dada pela Comissão Nacional da Verdade a partir do citado documento possibilita identificar as seguintes denúncias:

Os casos levantados pelo GT envolvem diversos âmbitos: a política fundiária de Estados federados e da União, que geravam remoções forçadas de indígenas de suas terras para colonização ou para empreendimentos hidrelétricos e rodoviários; arrendamentos e esbulho de terras indígenas; trabalho compulsório ou escravo; prisões ilegais e práticas violentas de penalização; violências físicas; criação de uma polícia indígena; repressão a sujeitos indígenas que denunciavam crimes e ao movimento político indígena nos anos 1970; exploração mineral em terras indígenas; e mortandade massiva de etnias indígenas após primeiros contatos com não indígenas (UBA, 2020, pp. 22-23).

Tais análises e investigações do relatório são recentes, uma vez que, como também pontua Uba, em tese o documento havia sido extinto em um incêndio criminoso, “porém, foi reencontrado pelo pesquisador Marcelo Zelic e pela jornalista Laura Capriglione, em dezembro de 2012 no Museu do Índio (Rio de Janeiro/RJ), causando inclusive repercussão midiática” (UBA, 2020, p. 17).

³⁹ Em 1910, inicialmente, o órgão levou o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Em 1918 foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais, se tornando então o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) unicamente, porém ainda fortemente fundamentado por uma política integracionista. Em vista dos casos e denúncias de corrupção, foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Segundo Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, o recente reconhecimento público das violências instituídas pelo Estado nas últimas décadas deslocou temáticas que até então estavam limitadas a especialistas, para um reconhecimento social mais amplo, acionando o lugar da história do tempo presente nesse cenário:

Assim, as discussões que ficavam restritas a alguns especialistas e a encontros de caráter estritamente acadêmicos passam a ter desdobramentos mais amplos, atingindo diferentes segmentos sociais e exigindo dos historiadores e professores de história recursos para enfrentar essas memórias traumáticas (DELGADO, 2013, p. 20).

É importante lembrar que todas as esferas sociais são abordadas pela comissão, uma vez que as violências empreendidas antes, ao longo e após a ditadura militar afetaram as camadas mais pobres e marginalizadas como negros, indígenas e camponeses, mas também a classe média, os pesquisadores, os artistas e militares que se opuseram ao regime.

Os argumentos e reflexões desenvolvidos até aqui sobre a história do tempo presente tiveram o objetivo de colaborar com o entendimento da relevância desta perspectiva de pesquisa. Em relação aos povos indígenas, há que se ressaltar a importância de pensá-los nessa chave, considerando que durante boa parte da História do Brasil, principalmente após 1822, com a independência em relação à Portugal e a necessidade política de se construir um imaginário nacionalista, tais sociedades foram concebidas pelos intelectuais como pertencentes ao passado por não corresponderem ao modo de vida ocidental, mesmo após séculos de colonização. Parte fundamental desse processo foi agenciado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. Há dois exemplos emblemáticos desse contexto, um deles é a máxima de Carl Friedrich Philipp von Martius de que os indígenas não eram senão “o resíduo de uma muito antiga, posto que perdida história” (VON MARTIUS apud MONTEIRO, 2001, p. 3), concepção que se manteve na historiografia até o século XX.

No mesmo período, além de von Martius, Francisco Adolfo de Varnhagen, entendia que o estudo dessas populações estava reduzido à Etnografia, campo que naquele contexto desconsiderava os processos históricos em suas investigações. Uma das passagens mais conhecidas de sua obra “História Geral do Brasil”, escrita pelo historiador, também Visconde de Porte Seguro, expressa:

Para fazermos porêem melhor idéa da mudança occasionada pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma notícia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e de atrazo. De taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia. A infância da humanidade na ordem moral, como a do indivíduo na ordem physica, é sempre acompanhada de pequenez e de misérias (VARNHAGEN, 1877, p. 22).

Nesse sentido, o século XIX é referência para pensar o tempo presente no Brasil. O que em Varnhagen se apresenta através do discurso, o chamado estado de infância dos indígenas, os impediria de seguir o ritmo mais acelerado e hierarquicamente superior da civilização, foi reproduzido amplamente naquele mesmo século através iconografia em obras como “A Primeira Missa”, de Victor Meirelles, essa que é uma das imagens mais reproduzidas hoje em livros didáticos, e nem sempre com a devida contextualização. O nacionalismo financiado pela república que se formava, encomendava narrativas em diferentes formatos, como as obras de arte que, nem de longe, eram o simples resultado da inspiração desinteressada de seus autores.

Ideias tão comuns na contemporaneidade, como a de que os indígenas não poderiam fazer coisas simples sem perder a sua identidade, como usar um celular, ter um carro ou cursar uma faculdade, são uma atualização contemporânea da máxima nacionalista de que “de taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia” (VARNHAGEN, 1877, p. 22). Nesse sentido, a história do tempo presente, a despeito de suas singularidades, possibilita identificarmos os processos históricos em andamento, os conectando em uma cadeia estrutural, demonstrando o quanto estamos vinculados com as agências do passado e possibilitando a construção de um quadro mais amplo das experiências históricas.

4.2 METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA PARA SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA (2016)

O principal objetivo de analisar alguns dos trabalhos finais desenvolvidos a partir do ProfHistória é compreender as perspectivas presentes na construção de conhecimento dos professores de História. Entendo que as dimensões crítico-analítica e propositiva se constituem em ricas fontes para se pensar, por exemplo, a relação e as interpretações construídas em torno da Lei 11.645/2008, as temporalidades

selecionadas, as temáticas acessadas e, mais do que isso, as tendências teóricas e conceituais.

Porém, possivelmente a análise desenvolvida será marcada por limitações, pois minha própria experiência em sala de aula, minha construção pessoal de saberes escolares vem, praticamente, das experiências em estágio de docência. Como em qualquer pesquisa, busquei diminuir essas limitações através das leituras, principalmente voltadas ao campo dos Saberes Escolares e da Educação Histórica e, como já mencionado, participei de algumas disciplinas do ProfHistória e assisti a algumas defesas de dissertação.

Além disso, minha perspectiva de análise também procura se deter nos elementos que constituem as pesquisas, e não em ausências imaginárias ou críticas que hierarquizam conhecimentos. Por isso, em relação às críticas, que em si constituem parte de qualquer exercício de pesquisa, busquei dialogar diretamente com o que é apresentado pelos professores, cuidando com idealizações e pressuposições.

O foco é a construção de conhecimento dos professores sobre os povos indígenas. E entendo que essa construção de conhecimento passa por muitos lugares, que incluem desde o pertencimento institucional do professor, na escola e na universidade, mas também das suas marcas biográficas, pois as pesquisas também se originam da sua prática e dos seus interesses. Além disso, ainda que os trabalhos cite as experiências dentro e fora da escola, eles não são equivalentes a elas, pois passaram por diferentes edições e correções.

O acesso aos trabalhos ocorreu através do site do ProfHistória, na aba “Banco de Dissertações” e pelo Portal “eduCAPES”.⁴⁰ No site oficial do programa é possível pesquisar por categorias que incluem “ano”, “autor”, “título da dissertação”, “orientador”, “instituição”, “resumo”, “palavras-chave” ou “livre”. Optei pela pesquisa livre, que possibilita o alcance das palavras em várias escalas, como no título, resumo ou nas palavras-chave. Essa escolha possibilitou uma visão geral de todos os trabalhos relacionados a temática indígena até o ano de 2020, última turma formada até o momento em que fiz essa seleção.

⁴⁰ Ver: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 08/06/2023.

As palavras e números pesquisados foram “índio”, “indígena”, “11.645” e “11645”, tomando o cuidado de pesquisar a lei somente a partir da numeração, com e sem a pontuação para incluir possíveis variâncias na escrita dos autores. Nessa seleção, incluí os trabalhos que associavam a temática indígena com a africana e afro-brasileira.

A tabela abaixo apresenta a seleção dos trabalhos identificados ao longo dessa seleção, e que certamente inclui a maioria dos trabalhos defendidos entre 2016 e 2020 sobre a temática indígena no ProfHistória. Ainda assim, é importante apontar que os dados estão sujeitos a uma margem de erro, que inclusive foi ocasionalmente percebida no processo da pesquisa.⁴¹

⁴¹ Identifiquei essa margem de erro ao perceber a ausência da dissertação de André Felipe Meyer, defendida em 2017, no banco de dados em questão. A atenção a esta dissertação especificamente se deu por eu ter conhecido o autor pessoalmente, e acompanhado indiretamente a sua pesquisa. Nesse sentido, ainda que esta pesquisa tenha sido incluída na tabela 5, é possível que outras pesquisas estejam faltando no site, e consequentemente na tabela.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2016	ASSIS, Rafael da Silva	Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino	Euclides Antunes de Medeiros	Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Tocantins
2016	FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula	Maria Francisca Conceição Pires	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Rio de Janeiro
2016	GOMES, Dhiogo Rezende	MÊ IXUJARĒNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé	Cleube Alves da Silva	Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Tocantins
2016	LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história	Vera Lucia Caixeta	Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Tocantins

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2016	MAIA, Marcia de Sousa da Silva	Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008	Eunícia Barros Barcelos Fernandes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO) – Rio de Janeiro
2016	PRIVATTI, Rafael Bastos Alves	Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização	Juçara da Silva Barbosa de Mello	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO) – Rio de Janeiro
2016	RAMOS, Carla Cristina Bernardino	Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história	Regina Maria da Cunha Bustamante	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro
2016	SILVEIRA, Thais Elisa Silva da	Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro	Márcia de Almeida Gonçalves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2016	FAGUNDES, Igor	A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão	Larissa Viana	Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro
2017	MEYER, André Felipe	Um click na Tekoa: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani	Luisa Tombini Wittmann	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Santa Catarina
2018	DUARTE, Marcos Serafim	A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande em Tangará da Serra - MT (2009-2016): imagens do cotidiano Paresí no ensino de história	Regiane Cristina Custódio	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Mato Grosso

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2018	CARDOSO, Fábio de Oliveira	O ensino da história e cultura indígena no ensino médio do colégio estadual Tânia Varella Ferreira	Isabel Cristina Rodrigues	Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná
2018	HOSHINO, Andréia Rodrigues	O ensino de história no colégio estadual indígena professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra indígena Faxinal – PR	Isabel Cristina Rodrigues	Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná
2018	MACENA, Elizabeth Vieira	A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena	Beatriz Dos Santos Landa	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2018	SANCHES, Roseli da Cunha	Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer	Célia Maria Foster Silvestre	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul
2018	VAN RYN, Sandra Mara	A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal	Thaís Leão Vieira	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Mato Grosso
2018	BARBIERO, Cristiane Maria	Ensino de história local para crianças: (re)construindo histórias de Paranhos	Viviane Scalon Fachin	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Mato Grosso
2018	CARDOSO, Halissom Seabra	A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018)	Lígio José de Oliveira Maia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Rio Grande do Norte

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2018	MOREIRA, Valéria Cristina	Ensino de história e RPG como ferramenta nos estudos regionais: possibilidades em “A retirada de Laguna” de Alfredo D’Escragnolle Taunay	Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul
2019	RITTER- PIMENTA, Silvia Jacinta	Percepções sobre a questão agrária entre alunos do ensino médio de uma escola de uma escola técnica federal do estado de Mato Grosso	Oswaldo Rodrigues Júnior	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Mato Grosso
2019	FARIAS, Patricia Angelica de Oliveira	Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008	Maria Fernandes Bittencourt	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – São Paulo

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2020	SILVA, André Brasil da Silva	Pesquisa e ensino de história local: vivência de ensino de aprendizagem na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA	Cleube Alves da Silva	Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Tocantins
2020	COMPANHONI, Rodrigo Vareiro	Tempo, território e história: percepções do Ára – tempo/espço – Kaiowá e Guarani	Célia Maria Foster Silvestre Coorientadora: Sandra Cristina Souza	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul
2020	CRUZ, Adileide Maciel da	Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ/Xokleng	Sandor Fernando Bringmann	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Santa Catarina

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2020	MARANA, Larissa da Silva	As representações do segundo reinado em livros didáticos	Orientador: Rogério da Palma Co-orientador(a): Marinete A. Zacharias Rodrigues	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mato Grosso do Sul
2020	NEVES, Macdone Ramos	História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08	Osvaldo Mariotto Cerezer	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Mato Grosso
2020	MATOS, Marco José dos Santos	Os Guató segundo Hercule Florence: historiografia e ensino de história indígena	Marli Auxiliadora de Almeida	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Mato Grosso

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 5 – Lista geral das dissertações defendidas no ProfHistória sobre a temática indígena e disponíveis no banco de dados oficial do programa (2016-2020)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO
2020	SANTOS, Tiago Cerqueira	“Não há conflito se for feita releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019)	Lígio José de Oliveira Maia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Rio Grande do Norte
2020	COSTA, Luciana Martinez de Oliveira	A presença de povos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató e Guaná em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778-1874): uma abordagem de temática indígena na educação básica	Marli Auxiliadora de Almeida	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Mato Grosso
2020	SOUZA, Pedro Bambil	Impactos da educação não indígena no ensino médio na comunidade Pirákua em Bela Vista, MS	Sandra Cristina de Souza	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Mato Grosso do Sul

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Foram encontradas 30 dissertações sobre a temática indígena, a maioria tendo o tema como central na pesquisa, como é possível perceber nos títulos das dissertações, ainda que algumas se proponham a pensar a EREER como um todo. Há um caso em que a temática aparece como conteúdo secundário, mas relevante, na dissertação da professora Larissa da Silva Marana, intitulada “As representações do segundo reinado em livros didáticos”, em que o termo “povos indígenas” é descrito nas palavras-chave.

Geograficamente prevalecem pesquisas desenvolvidas no Centro-Oeste, mas também nas regiões Sudeste e Sul. As pesquisas em história indígena aparecem preponderantemente nos estados do Mato Grosso do Sul (8), Rio de Janeiro (6), Mato Grosso (5), Tocantins (4), Paraná (2), Santa Catarina (2), Rio Grande do Norte (1) e São Paulo (1).

Em relação as instituições em que as dissertações foram defendidas, temos a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (6), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) (4), e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (3). Seguem-se a essa lista, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) (4), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO) (2), Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (1), Universidade Federal Fluminense (UFF) (1), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (1), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (1), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1).

Também é possível perceber, nessa primeira turma, que os povos indígenas aparecem como uma temática relevante, tendo inclusive a Lei 11.645/2008 amplamente citada nos títulos, resumos e palavras-chave. Segundo os dados dispostos na tabela 5, se compararmos as dissertações feitas entre os anos de 2016 e 2020, o ano de 2016 apresenta o maior número de trabalhos sobre os povos indígenas. São 9 trabalhos defendidos em 2016, seguidos de 1 em 2017,⁴² 8 em 2018, 2 em 2019, e 7 em 2020. Há um decréscimo perceptível no intervalo de 4 anos,

⁴² O tempo total de desenvolvimento de um trabalho no ProfHistória, assim como frequentemente se dá em outros mestrados, é de 2 anos. Assim, a maior parte dos trabalhos são defendidos a cada 2 anos (2016, 2018, 2020, etc). Por isso, a presença de um trabalho defendido em 2017 é uma exceção, em que provavelmente a dissertação foi defendida com algum atraso, considerando o calendário proposto no regimento geral do programa. O mesmo vale para os 2 trabalhos defendidos em 2019, como consta na tabela 6.

considerando os números de trabalhos defendidos e o aumento de filiação de universidades ao ProfHistória após 2014.

A quantidade total de trabalhos dedicados a pesquisa da temática indígena entre 2016 e 2020, tornou inviável a análise de todos eles, sendo necessário estabelecer critérios de seleção. Enquanto lia os resumos, algumas possibilidades de seleção foram consideradas, como o ano de defesa da dissertação, a modalidade de ensino privilegiada (se educação formal ou educação escolar indígena), ou os formatos dos materiais didáticos.

Dentre as possibilidades, escolhi aquela que possibilitou integrar aquilo que é uma das características centrais do ProfHistória, a diversidade de temáticas e formatos de pesquisa. Se escolhesse qualquer um dos outros critérios, como por exemplo a análise das pesquisas que se detém no ensino formal, excluiria as aquelas que pensam a educação escolar indígena e a educação tradicional, e perderia a oportunidade de estabelecer conexões entre diferentes epistemologias. Uma outra possibilidade seria selecionar os trabalhos a partir dos formatos e propostas de materiais didáticos. Porém, como vimos anteriormente, a dimensão propositiva das pesquisas no ProfHistória aparece de diferentes maneiras. Elas não se resumem ao material em si, mas na intenção teórico-metodológica da pesquisa.

Por outro lado, pude identificar que em todos os anos de defesa das dissertações, havia uma diversidade de temas, formatos e de modalidades de ensino. Assim, a escolha definitiva por uma seleção que se deu a partir do recorte cronológico das defesas das dissertações possibilitou abarcar uma diversidade de temas, propostas e metodológicas em história indígena. Assim, escolhi o ano de 2016, correspondente a primeira turma do ProfHistória, que apresentou o maior número de trabalhos defendidos sobre a temática indígena até 2020.

4.3 APROXIMAÇÕES ENTRE AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA: RECORTES TEÓRICOS FEITOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA TURMA DO PROFHISTÓRIA (2016)

A análise das dissertações foi organizada em dois grupos principais: primeiro, aquelas voltadas o ensino regular, em que o foco principal foram os alunos não-indígenas e que totalizaram 7 dissertações (na tabela 6 elas correspondem às dissertações enumeradas de 1 a 7). No segundo grupo, se destacam as dissertações

que tiveram como foco os alunos indígenas, seja no ensino formal ou na educação escolar indígena, totalizando 2 dissertações (correspondem às dissertações 8 e 9):

Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)

Autores em	Título	Palavras-Chave	Orientador(a)	Instituição
1.FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula (102 p.)	Ensino de História; Livros didáticos; deficientes visuais; contemporaneidade indígena; Identidades indígenas	Maria Francisca Conceição Pires	UNIRIO - Rio de Janeiro
2. LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história (118 p.)	Livro didático; Análise de imagens; Lei 11.645/2008; Povos indígenas	Vera Lucia Caixeta	UFT - Tocantins
3.FAGUNDES, Igor	A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão (92 p.)	Brasil Holandês; Felipe Camarão; Índios; Ensino de História	Larissa Viana	UFF – Rio de Janeiro

4.ASSIS, Rafael da Silva	Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino (101 p.)	Os índios do Território Serra da Capivara; História; Memória; Ensino	Euclides Antunes de Medeiros	UFT - Tocantins
---------------------------------	--	--	------------------------------	-----------------

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)

Autores em	Título	Palavras-Chave	Orientador(a)	Instituição
5.MAIA, Marcia de Sousa da Silva	Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008 (149 p.)	Xingu; jogo pedagógico; Lei 11.645/2008; indígenas	Eunícia Barros Barcelos Fernandes	PUC/RIO – Rio de Janeiro
6.PRIVATTI, Rafael Bastos Alves	Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização (147 p.)	Ensino de História; letramento; indígenas; africanos; afro-brasileiros; desenhos animados	Juçara da Silva Barbosa de Mello	PUC/RIO – Rio de Janeiro
7.RAMOS, Carla Cristina Bernardino	Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história (143 p.)	Ensino de História; História Indígena; Patrimônio Histórico e Cultural; História Local	Regina Maria da Cunha Bustamante	UFRJ – Rio de Janeiro

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Quadro 6 – Informações gerais dos trabalhos analisados (2016)

Autores	Título	Palavras-Chave	Orientador(a)	Instituição
8.GOMES, Dhiogo Rezende.	MÊ IXUJARĒNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé (185 p.)	Educação escolar indígena; Escola Apinajé; Ensino de história	Cleube Alves da Silva	UFT - Tocantins
9.SILVEIRA, Thais Elisa Silva da	Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro (132 p.)	Lei 11.645/08; Indígenas em Contexto Urbano; Ensino de História	Márcia de Almeida Gonçalves	UERJ – Rio de Janeiro

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Apesar das 9 dissertações apresentarem singularidades que perpassam a experiência do professor, a escolha do tema e a elaboração da pesquisa, também pude identificar conexões significativas entre elas. Aspectos teóricos, conceituais e experiências em sala de aula relatadas ao longo da pesquisa pelos autores me possibilitam identificar temáticas, conceitos e cronologias utilizadas. Por isso, a análise privilegia os pontos de conexão entre as pesquisas, principalmente em relação à sua dimensão teórica. Como toda escolha requer um recorte, esta se detém naquilo que aproxima as 9 dissertações. Isso porque uma análise conjunta possibilitará construir um olhar estrutural das motivações teóricas e estratégias desenvolvidas pelos professores, e é essa conexão que dará o tom da análise. Isto posto, a seguir

faço uma apresentação das características gerais de cada dissertação, seguindo a ordem apresentada anteriormente.

4.4 APRESENTANDO AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

A dissertação 1, de Flavio Antonio de Souza França intitulada “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula” pensa a temática indígena a partir de dois elementos principais. Num primeiro momento, o professor analisa algumas representações dessas populações em alguns livros didáticos de História do oitavo ano:

(...) analiso como os povos indígenas são apresentados nos seguintes livros didáticos: *História e Vida Privada Integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2003), *Nova História: conceitos e procedimentos*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2009), *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Jr. (2012). As três obras são utilizadas no oitavo ano do ensino fundamental, série que venho acompanhando nos últimos anos, como apoio didático às aulas (grifos do autor) (FRANÇA, 2016, p. 15).

Como pontua França, os livros analisados na pesquisa são utilizados por ele em sala de aula. Posteriormente, num segundo momento, apresenta reflexões acerca de uma oficina desenvolvida com seus alunos, portadores de deficiências audiovisuais. Assim, sua pesquisa reflete não só as perspectivas desses alunos sobre os indígenas, mas também a especificidade do ensino de história indígena para alunos cegos ou com baixa visão. Nesse sentido, o autor também propõe uma aproximação entre esses dois grupos, povos indígenas e deficientes visuais, entendendo que suas experiências históricas, principalmente aquelas marcadas pelo olhar e pelas ações do “outro”, o não-indígena e o não-deficiente.

Apesar das especificidades entre os dois grupos, o autor entende que indígenas e deficientes compartilham a experiência da marginalização social, em que são tratados como sujeitos incapazes ou incompletos, sempre definidos pelo outro:

As reflexões que pautaram a escolha dessas duas temáticas estão relacionadas à minha atuação como docente na disciplina de História numa instituição de ensino que tem como público, deficientes visuais. Na realidade, embora aparentemente sem conexão imediata, mas recorrentes de diferentes modos no decorrer do tempo, como assinalado no começo da introdução, são questões que se entrecruzam, pois, a luta por direitos e reconhecimento como protagonistas de suas próprias escolhas ainda se faz necessária e em processo de reconhecimento, tanto por parte dos povos indígenas, quanto dos portadores de deficiência visual (FRANÇA, 2016, p. 13).

Assim, o autor desenvolve duas dimensões principais em sua pesquisa: a análise teórica que legitima a experiência histórica de indígenas e portadores de deficiências, mais especificamente visuais; e, além disso, apresenta o passo a passo de uma oficina que desenvolveu com os seus alunos para a aplicação da Lei 11.645/2008. A oficina é apresentada em formato de relato e tutorial, de modo que outros professores possam se inspirar em sua proposta e nos materiais utilizados, que são pensados para o público cego ou com baixa visão.

O trabalho 2, de Jorge Ferreira Lima, intitulado “O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história” também desenvolve uma análise sobre livros didáticos. Neste caso, o professor foca nas imagens presentes nesses materiais, como as representações desenvolvidas por Théodore de Bry, e Jean Baptiste Debret, disponíveis na “Coleção Para Viver Juntos”, voltada ao ensino fundamental II:

(...) perseguimos o desafio de analisar as mensagens veiculadas pelas imagens articuladas aos textos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História selecionados, averiguando a forma como essas imagens são significadas e trabalhadas pelo professor em sala de aula, assim como o modo como são reelaboradas pelos alunos no sentido de identificar o lugar dos povos indígenas na História do Brasil. No percurso, fomos tentando apresentar uma proposta metodológica para ajudar o professor a explorar, de forma mais significativa, os recursos imagéticos presentes no livro didático (LIMA, 2016, p. 15).

As imagens nos livros didáticos, enquanto documentos históricos, são analisadas pelo professor sob a ótica da Lei 11.645/2008 e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão que, inclusive, reitera a importância da lei nos processos de avaliação oficial dos livros, que ocorrem periodicamente. Em um segundo momento, após pensar as imagens como documentos históricos, o autor também apresenta uma atividade que desenvolveu para a pesquisa. Ele desenvolve e aplica questionários com alunos e professores da escola, assim como uma oficina a partir de imagens com uma turma de sétimo ano do Colégio Estadual José Luiz Siqueira:

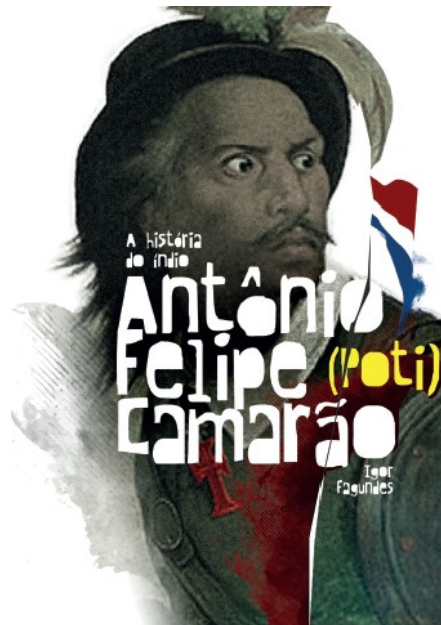
Para alcançar nossos objetivos, utilizamos o levantamento e o recorte das imagens presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental, segunda fase, do triênio 2014 a 2016, da coleção *Para Viver Juntos*, dos autores Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa, além do método de observação participante, oficina e questionários semiestruturados, que foram aplicados a um professor de História e aos alunos da turma do 7º ano B do Colégio Estadual José Luiz Siqueira (LIMA, 2016, p. 8).

Portanto, o uso das imagens, que é entendida pelo autor como um desafio ainda corrente, em que “as imagens ainda são tomadas, em muitos casos, apenas

como ilustração do texto” (LIMA, 2016, p. 17), é pensada como prática documental para o ensino de história indígena.

Na terceira dissertação, intitulada “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão”, Igor Fagundes, juntamente do texto dissertativo, constrói um livro sobre a história de uma liderança Potiguara no contexto de embate entre portugueses e holandeses no período colonial.

Figura 1 – Capa do livro “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão” (2016), de Igor Fagundes



Fonte: FAGUNDES, Igor. A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão (2016).

A arte da capa do livro é uma intervenção gráfica na obra “Felipe Camarão (1874-1878)”, de Victor Meirelles. O professor explica que seu livro é destinado ao público geral, mas é especialmente voltado ao ensino médio. Também reitera o material como uma proposta de implementação da Lei 11.645/2008:

A partir da minha experiência como professor nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, pude comprovar, ao longo de oito anos no magistério, que a temática indígena é pouco abordada nas escolas. Meus discentes desconhecem totalmente quem foi o índio Felipe Camarão e, ainda, reproduzem certos estereótipos que predominaram na escrita da história do século XIX e parte do XX, em especial, presente nos livros didáticos. O trabalho proposto insere-se na perspectiva de contribuir com a Lei 11.645/08 e teve como objetivo a elaboração de um livro acerca do personagem indígena Felipe Camarão, ora apresentado no formato digitalizado e físico,

mas ainda na fase experimental, destinado ao público em geral, mas principalmente aos estudantes do Ensino Médio (FAGUNDES, 2016, p. 7).

O livro é rico em textos, imagens, documentos históricos, como cartas e iconografias, e pensa os agenciamentos indígenas nas relações de poder colonial em uma escala transnacional. Antônio Felipe Camarão se converteu ao catolicismo e lutou ao lado dos portugueses contra os holandeses protestantes, deixando documentos, como cartas, que nos permitem conhecer suas relações familiares, inclusive de parentes que tomaram o lado holandês, oposto ao de Camarão.

Ainda que tomando lados opostos, no sentido político e religioso, o laço Potiguara manteve Antônio em contato com Pedro Poti, que por sua fidelidade aos holandeses se tornou inclusive governador dos índios da Paraíba. No capítulo 2 do livro, intitulado “As cisões entre os índios Potiguares”, Fagundes evidencia a complexidade de relações de poder em que os Potiguara atuavam:

Um caso interessante é o do guerreiro potiguar Pedro Poti. Este seguiu o caminho oposto ao de Camarão: converteu-se ao calvinismo e lutou ao lado dos holandeses. As tentativas de atrair Pedro Poti para a causa portuguesa foram inúmeras, como demonstram as cartas de Diogo e Felipe Camarão para o índio em questão. Entretanto Poti demonstrou-se irreduzível, mantendo-se fiel aos holandeses até a sua morte. Por conta dessa fidelidade e de sua participação nas guerras contra os portugueses, Pedro Poti foi respeitado pelos holandeses, sendo eleito governador dos índios da Paraíba (FAGUNDES, 2016, p. 21).

O livro é marcado pela centralidade do agenciamento Potiguara na modernidade, destacando os “interesses e motivações dos próprios índios nos processos de contato com os europeus” (FAGUNDES, 2016, p. 4), em um nível de discussão que não deixa dúvidas ao leitor de que esse agenciamento foi essencial na História do Brasil. Há um cuidado didático em apresentar o aporte documental utilizado, bem como em contextualizar personagens e eventos históricos que compõem o contexto estudado, e por isso o livro é composto por uma série de imagens e quadros explicativos que orientam e embasam historicamente o tema estudado. Alguns dos personagens históricos estudados, que se conectam com a trajetória de Antônio Felipe Camarão, são Maurício de Nassau, João Fernandes Vieira, Henrique Dias, André Vidal de Negreiros e Clara Felipe Camarão, à exemplo da página 14 do livro, no capítulo 1, intitulado “A história de Felipe Camarão”:

Figura 2 – A personagem Clara Felipe Camarão no livro “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão” (2016), de Igor Fagundes



Fonte: Fonte: FAGUNDES, Igor. A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão (2016).

Clara Camarão foi a esposa de Antônio Felipe Camarão, importante personagem nas relações de poder no Brasil colonial. A escolha de Fagundes por inserir aspectos de sua trajetória indica também uma atenção a inserção ao protagonismo de mulheres indígenas em nossa história.

A quarta dissertação, intitulada é “Os índios no território da Serra da Capivara: história, memória e ensino”, de Rafael da Silva Assis. A construção da pesquisa se dá em 3 partes principais, que podem ser percebidas na própria organização dos capítulos da dissertação. Assim, no capítulo 1, “A escrita da História: construção do extermínio dos índios do Piauí”, o autor desenvolve uma análise de 3 obras de referência para história do Piauí, datadas de contextos diferentes, mas nas quais a temática indígena tem um papel essencial.

No segundo capítulo, “Memórias de um imbuzeiro”, descreve sua visita a uma comunidade em que residem algumas famílias indígenas, e assim, o autor utiliza a história oral como ferramenta para pensar histórias e memórias outras, que pensem as atuações indígenas no Piauí contemporâneo.

Por fim, no capítulo 3, “Ensino (d)e História indígena: abordagens, pesquisas e possibilidades de ensino”, após já ter questionado a narrativa oficial e pensado as narrativas indígenas que se contrapõem a um discurso de silenciamento, ele propõe reflexões a partir de sua própria prática em sala de aula, pensando então a presença indígena no Piauí do tempo presente.

No capítulo 1, a análise historiográfica compreende três obras principais: “O índio no solo piauiense” (1952), de Monsenhor Chaves, “Pesquisas para história do Piauí” (1966-1972), de Odilon Nunes, e “O povoamento colonial do sudeste do Piauí: indígenas e colonizadores, conflitos e resistência” (2007), de Ana Stela de Negreiros de Oliveira. Segundo Assis, elas possibilitam pensar diferentes momentos e características do discurso histórico sobre dos povos indígenas que tem o estado do Piauí como seu território tradicional. As motivações para investigar esses discursos oficiais, segundo o autor, se deram por serem parte do próprio aporte bibliográfico estudado na disciplina de História do Piauí e que fizeram parte da sua própria formação enquanto professor. Já a última obra se justifica por também ser uma referência para pensar a temática, além de ser uma publicação mais recente, possibilitando uma análise comparada que perceba as diferentes formações teóricas dos autores.

Assis também entende que seu interesse pela temática surgiu de suas memórias enquanto aluno e em sua formação acadêmica em que os indígenas eram ora retratados a partir da narrativa do extermínio, ora associados unicamente ao passado. Por isso, alguns incômodos em relação à essa narrativa acabaram surgindo, e puderam ser questionados mais profundamente durante o ProfHistória:

Diante disso, percebemos que a história ensinada, a história do currículo oficial, é resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir este currículo. Fomos ensinados que não existem mais índios no Piauí, não importa nossa herança cultural: forma de vestir, de comer, de falar, de pensar, de se relacionar. Ricoeur problematiza as fragilidades da memória e da identidade, quando é manipulada e legitimada por um “Estado”, a resposta para “o que sou eu?” é legitimada pelo estado “eis o que somos, nós. Somos tais, assim e não de outro modo”. (...) Nesse sentido há uma série de imagens “montadas” com indígenas de outros estados, especialmente do Maranhão e Pernambuco, “vestidos a caráter” em “locais-símbolo” do Piauí, como a Serra da Capivara, Museu do Piauí, e especialmente o Museu do Homem Americano, dentre outros num “falso reavivamento” de uma realidade indígena piauiense que não existe, o que reforça a “teoria do extermínio” tão presente na História Oficial (ASSIS, 2016, p. 19).

Esse olhar para a relação entre a narrativa oficial e a construção intencional de memória ordenada pelo Estado é uma parte importante da sua análise, que se dá com base em autores como Paul Ricoeur, como vemos na citação, e também em Michael Pollak, a partir dos conceitos descritos como de “uma memória marginal ou subterrânea” (ASSIS, 2016. p. 50). Para Assis, o silenciamento da história indígena em seu estado tem relação direta com o apagamento das identidades indígenas. Nesse sentido, ele entende a história oral, no sentido de pensar a valorização da oralidade indígena, como um caminho para questionar o discurso e a memória oficiais, pois “investigando as narrativas da tradição oral percebemos divergências entre narrativa oral e escrita, subterrânea e oficial” (ASSIS, 2016, p. 20).

Em relação as reflexões que surgiram a partir da análise desenvolvida das três obras investigadas por Assis, é possível identificar diferenças e aproximações nas narrativas construídas pelos autores sobre os povos indígenas do Piauí:

Vimos que Odilon Nunes (2007) evidencia uma linguagem “pessimista” da participação indígena na formação do Piauí. Monsenhor Chaves percebe o indígena como portador de direitos em uma visão humanista. Ana Stela de Negreiros nos trouxe elementos importantes, como a perspectiva de resistência. As estratégias de resistência eram variadas: matar gado, fugir do invasor, emboscadas, casar com o invasor entre outras. Contudo, as três perspectivas de têm um desfecho comum, o extermínio dos indígenas do Piauí (ASSIS, 2016, p. 48).

Se cada autor é parte do contexto em que está inserido, ainda assim, Assis identifica uma abertura gradual da narrativa historiográfica piauiense em relação aos agenciamentos indígenas, assim como seus direitos, como vemos na citação.

No capítulo 2, o autor apresenta as narrativas indígenas, fruto das entrevistas que ele desenvolve nas “zonas rurais das cidades de São Raimundo Nonato, Coronel José Dias, Caracol, Jurema, São Braz do Piauí e São Lourenço do Piauí”, (ASSIS, 2016, p. 58) concedidas por sujeitos que o autor identifica, em diferentes momentos da pesquisa, como o que ele chama de “remanescentes indígenas” (ASSIS, 2016, p. 16). Dentre os entrevistados, destaca a família Dias-Marreca, nome que “vem da união entre uma indígena por nome Marreca e um homem branco por nome Manoel Dias Soares” (ASSIS, 2016. p. 49). Nesse contexto, segundo o autor, os Dias-Marreca se identificam como indígenas e são identificados pela população do entorno como caboclos, identidade que nesse contexto é utilizada para invisibilizá-los:

É importante destacar que a família Dias-Marreca se reconhece como povo indígena, porém, as narrativas que foram criadas, trazendo eles como

pessoas de pouco valor social, acarreta diretamente na falta de autoconfiança, de orgulho e identificação como indígena. A temática do índio é silenciada por muitos moradores da comunidade (ASSIS, 2016, p. 61).

Parte importante da discussão colocada se refere a necessidade de questionar o uso do termo caboclo em um contexto em que falamos de sujeitos indígenas que resistem e que podem reivindicar suas identidades, principalmente quando se sentem seguros para isso. Além disso, as entrevistas posteriormente realizadas pelo autor com o povo Pimenteira possibilitam compreender aspectos da narrativa oficial que ele analisa, uma vez que a identidade é ora destacada, ora silenciada pelos próprios interlocutores Pimenteira, que utilizam essa estratégia como forma de se proteger, considerando o histórico de violências sofridas.

Por fim, o autor relata a experiência de pensar a temática indígena com seus alunos. Ele indica que o terceiro capítulo é o que está mais voltado para elaboração do material didático, mas que ainda assim deve ser pensado em relação aos outros dois capítulos, que estão intimamente ligados com a proposta didática em termos teóricos e práticos:

Um dos principais desafios ao longo de nossa pesquisa, consiste na construção de um material pedagógico para os professores de história da região que compõe o Território de Desenvolvimento Serra da Capivara. Diante do pouco tempo e do que tínhamos em mãos como matéria prima, decidimos utilizar algumas narrativas orais extraídas das entrevistas que fizemos com os indígenas, conjugados com imagens produzidas por alguns alunos de São Raimundo Nonato (ASSIS, 2016, p. 76).

Na prática, o autor propõe uma apresentação das entrevistas com os indígenas para seus alunos, como documentos para pensar os povos indígenas no Piauí. A partir daí, os alunos elaboraram desenhos, em que puderem interpretar as falas dos indígenas, construindo representações dos sujeitos das entrevistas e de eventos históricos por eles narrados. Na medida em que os desenhos são apresentados, Assis propõe sugestões de leituras e materiais com o objetivo de aprofundar os elementos mobilizados pelos alunos, construindo uma espécie de tutorial voltado a outros professores.

O trabalho 5, “Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008”, de Marcia de Sousa da Silva Maia, é formado pelo texto dissertativo e por um jogo de tabuleiro sobre o Parque Indígena Xingu (PIX). Seu objetivo é pensar a contemporaneidade dos povos indígenas e o processo que levou a construção do parque, bem como a diversidade de povos indígenas e conseqüentemente de culturas

que coexistem em seu território. Segundo Maia, o que a motivou a construir a pesquisa sobre povos indígenas foi justamente a dificuldade de pensar a temática e encontrar materiais didáticos disponíveis:

Um dos movimentos que me mobilizou para participar do Profhistória foi a dificuldade que encontrei em trabalhar a lei 11645/2008 no que diz respeito aos indígenas. Na verdade tal dificuldade também perpassava pelo campo da história da África, mas eu sempre encontrei mais subsídios para trabalhar com essa temática do que com a temática indígena (MAIA, 2016, p. 11).

Dentro do universo de possibilidades de pensar a história indígena, a autora destaca a preferência por pensar esses sujeitos na contemporaneidade, uma vez que na perspectiva dos alunos os povos indígenas são frequentemente atrelados ao passado, principalmente ao contexto colonial. Maia também identifica essa associação temporal limitante nos materiais didáticos: “o material disponível é majoritariamente sobre o período colonial, deixando no vácuo a realidade contemporânea dos indígenas” (MAIA, 2016, p. 11).

Para a autora, o estudo do parque reforça a contemporaneidade dos povos indígenas, por ter sido criado na década de 60, e possibilita pensar a diversidade de povos, seu envolvimento com o território, a relação com a sociedade não-indígena, as políticas de governo, e os aspectos voltados à natureza.

Já em termos metodológicos, a autora priorizou um jogo colaborativo, de modo que outras habilidades educativas, como união e colaboração de toda a turma pudessem ser estimuladas:

Foram alguns meses nesse trabalho, mas, após o exercício, algumas conclusões pessoais foram tiradas, direcionando o tipo do jogo que eu pretendia elaborar: (a) o jogo deveria ser **coletivo**, com a participação de vários jogadores e não apenas individual, pois dessa forma há o incentivo de interação entre a turma e a troca de experiência e aprendizado entre os alunos; (b) deveria ter algum caráter **colaborativo**, em que os alunos de algum modo pudessem ajudar aos outros, estimulando novamente a integração entre os alunos, evitando sentimentos de competitividade e disputas entre os participantes (grifos da autora) (MAIA, 2016 p. 12).

O andamento do jogo não leva a uma equipe vencedora, pois o principal objetivo é a resolução de problemas, como questões de disputas territoriais e demandas da FUNAI, que requerem conhecimentos sobre os povos indígenas, o movimento indígena, a política indigenista, e as características geográficas da região que compõe o PIX. Como o parque é composto por dezenas de povos, a autora selecionou alguns que pudessem trazer uma dimensão dessa diversidade sem sobrecarregar as informações presentes no jogo.

Figura 3 – Disposição do tabuleiro do jogo “Parque indígena do Xingu” (2016)



Fonte: MAIA, Marcia de Sousa da Silva. Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008. p. 103 (2016).

O jogo aborda temáticas ligadas a 6 povos: os Kamaiurá, Kayabi, Kisêdje, Kalapalo, Naruvôtu e Yudjá, “trazendo informações sobre seu cotidiano, seu modo de vida, mas também sua história e sobre os contatos, tanto entre indígenas como entre indígenas e não indígenas.”⁴³ Cada povo é representado por uma carta, e esta dispõe de habilidades que condizem às especificidades culturais de cada povo, totalizando, portanto, 6 cartas.

Figura 4 – As cartas do jogo “Parque indígena do Xingu” (2016)



Fonte: MAIA, Marcia de Sousa da Silva. Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008. p. 105 (2016)

⁴³ Ibidem, p. 14.

Seguindo as especificidades culturais dos 6 povos do jogo “Parque indígena do Xingu”, que ditam as características das cartas atuantes, as regras também seguem esse padrão, o que implica em possibilidades e limites na atuação dos jogadores, ou seja, as regras do jogo. O povo Yudjá, por exemplo, que é formado por canoeiros, tem no jogo a possibilidade de movimentar a si mesmo ou a outros jogadores nas áreas do tabuleiro em que os rios e lagos estão localizados. Esse princípio se aplica a todos as cartas que representam um dos povos, e por isso as ações dos jogadores no tabuleiro estão sempre conectadas a aspectos culturais da sociedade em questão.

Figura 5 – As características dos personagens do jogo “Parque indígena do Xingu”



O Explorador (Kayabi) pode mover-se na diagonal.



O Canoeiro (Yudjá) pode mover-se ou mover outros jogadores por rios e lagos (peças identificadas com o símbolo da canoa), uma vez por turno, usando uma ação.



O Negociante (Kamaiurá) pode mover outros jogadores para até duas áreas próximas por ação.



O Agente (Naruvôtu) pode mover-se através de uma ou mais áreas próximas em conflito por ação.

Fonte: MAIA, Marcia de Sousa da Silva. Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008. p. 107 (2016).

Essas são somente parte das cartas e regras do jogo. Todo o processo necessário para sua execução está disponível na dissertação, que contém orientações para o professor não só sobre o jogo em si, mas sobre os aspectos históricos e culturais do contexto que envolve o PIX e, mais especificamente, sobre os 6 povos indígenas escolhidos para compor a atividade. O que nos cabe aqui é compreender que o objetivo é exercitar o olhar para aspectos como a diversidade dos povos indígenas, a relação com o território e a atuação política desses sujeitos na contemporaneidade.

A dissertação 6, intitulada “Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização”, de Rafael Bastos Alves Privatti, apresenta duas características específicas dentro do conjunto dos trabalhos defendidos em 2016 no ProfHistória sobre a temática indígena. A primeira delas é que a pesquisa trata das relações étnico-raciais, trazendo um olhar mais amplo para o tema, especialmente em relação as populações de origem africana e indígena. A outra diz respeito ao público alvo do trabalho, voltado aos anos iniciais da escolarização, o ensino fundamental I, fase em que ainda não tem contato com os professores especialistas das disciplinas, como é o caso do professor de história.

O autor, que apresenta influência teórica do campo da educação histórica, entende que a fase de letramento apresenta desafios ao ensino de história uma vez que a leitura “ultrapassa os limites do texto escrito, estendendo-se à uma leitura do mundo, o letramento em história, simultâneo ao letramento em língua portuguesa” (PRIVATTI, 2016, p. 6).

Nesse sentido, os historiadores devem compreender as demandas dessa fase da formação das crianças e apresentarem reflexões e estratégias que desenvolvam o letramento histórico, ou seja, o olhar para os seres humanos em sua diversidade ao longo do tempo. Essa preocupação é estendida então para as fases da formação escolar anteriores ao chamado ensino fundamental II:

Foram desenvolvidos produtos com o objetivo de servirem como alternativa aos materiais já existentes para o trabalho com a Lei 11645/2008, mas que possuem como diferencial o foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando qualificar o ensino de conteúdos sobre História da África, de culturas afro-brasileiras e de culturas indígenas, e as compreensões de História como disciplina junto a professores que não são especialistas e nem sempre possuíram oportunidade de uma reflexão mais atual sobre o que seja História e quais os seus objetivos no espaço escolar (PRIVATTI, 2016, p. 15).

Privatti salienta a importância da formação e de materiais que tornem o ensino de história acessíveis aos professores que ele denomina generalistas, ou seja, os profissionais pedagogos, principais formadores das crianças até o quinto ano. Ele explica que essa preocupação com a formação das séries iniciais foi despertada após identificar nas turmas do sexto ano, que vêm do ensino fundamental I, o desconhecimento de aspectos básicos da história.

Assim, para estimular o letramento histórico, principalmente voltado a implementação da Lei 11.645/2008, o autor construiu uma série de desenhos animados com enredo próprio, voltado para a educação das relações étnico-raciais. Para estruturar a organização do material, o autor aplicou anteriormente um

questionário com professores no último ano formação em instituições que ele identifica como “escolas do chamado Curso Normal” (PRIVATTI, 2016. p. 33), totalizando 3 instituições formadoras do estado do Rio de Janeiro.

Em relação aos desenhos animados, eles possuem personagens próprios que dialogam sobre as relações étnico-raciais, não só em termos de conteúdos disciplinares, mas das habilidades pensadas pela educação histórica, como as noções de identidade, alteridade e democracia, por exemplo:

A proposta baseia-se na utilização de desenhos animados inéditos (argumento, roteiro, produção, direção, dublagem e arte final), construídos integralmente pelo autor do trabalho. As animações são para públicos alvos específicos, os professores e os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, estes últimos em processo de letramento em língua portuguesa (PRIVATTI, 2016, p. 16).

É nesse sentido que o seu trabalho propõe a noção de letramento histórico, uma vez que se relaciona com experiências reais, apresentando ao espectador situações de resolução de conflitos como o desconhecimento em relação as culturas indígenas e de origem africana e a necessidade de construir espaços de sensibilização e informações comprometidas para a erradicação da desinformação. Os desenhos animados constituem os “**materiais principais**, desenhos animados autorais, disponibilizados no site armazenador de vídeos Youtube” (grifos do autor) (PRIVATTI, 2016, pp. 21-22), e que devem ser necessariamente acompanhados dos materiais de apoio, que também são disponibilizados por ele:

(...) tais como: roteiros dos filmes, embasamentos teóricos e metodológicos para as construções e utilizações dos filmes em sala de aula, bem como indicações para estudos preliminares e aprofundados sobre história da África, de culturas afro-brasileiras e de culturas indígenas, além de sugestões de atividades para cada filme, estes disponibilizados via DropBox, serviço para armazenamento e partilha de arquivos na internet, ou mesmo via correio digital (*e-mail*) (PRIVATTI, 2016, p. 22).

No próprio corpo da dissertação o autor disponibiliza listas de bibliografias e propostas de atividades voltadas à temática de cada desenho animado. Por sua vez, há um total de 6 desenhos animados que possuem uma ordem indicada pelo autor. Isso porque eles possuem dois personagens principais, Silas e Jorge, que vivenciam um processo de amadurecimento desenvolvido ao longo dos 6 desenhos, seguindo a seguinte ordem: “1º Para aprender sobre o Jongo, 2º Os indígenas não estão parados no tempo, 3º Macumba, você sabe mesmo o que é?, 4º Os indígenas e a lógica do lucro, 5º Viagem a África e 6º África, berço da humanidade (PRIVATTI, 2016, p. 74).” A resolução de problemáticas raciais perpassa as conversas e experiências dos dois

personagens, que tiveram uma construção de personalidade pensada de modo que as discussões apresentem ideias, estereótipos e dúvidas comuns no imaginário brasileiro:

Os seis desenhos animados que compõem este trabalho possuem dois personagens principais: Silas e Jorge. Eles têm perfil bem delimitado. Jorge é um homem inteligente, com muito conhecimento acumulado, de temperamento calmo e equilibrado. (...) Silas, o segundo personagem principal, nos dois primeiros filmes, é um homem aparentemente calmo, porém, quando suas verdades são afrontadas, ele se mostra muito nervoso e estressado. O perfil de Silas é inspirado em pessoas do tipo que todos, via de regra, mantêm contato em variados momentos da vida (PRIVATTI, 2016, p. 47).

As ideias e opiniões dos personagens se contrapõem, elaboradas a partir da construção de espaços de diálogo e transformação. A representatividade também perpassa o fenótipo de Jorge, Silas e demais personagens da série de desenhos, incluindo indígenas e negros.

Figura 6 – Silas e Jorge na animação “1º Para aprender sobre o Jongo”



Fonte: Rafael Bastos Animações Revolução (2016)

Figura 7 – Apoema, professor e liderança indígena que integra os episódios “2º Os indígenas não estão parados no tempo” e “4º Os indígenas e a lógica do lucro”



Fonte: Rafael Bastos Animações Revolução (2016).

As figuras 6 e 7 foram retiradas diretamente do canal do no Youtube “Rafael Bastos Animações Revolução”, em que todos os curtas estão disponíveis. Nos dois episódios em que o personagem Apoema aparece, ele é inserido em contextos do tempo presente, que colocam em debate alguns estereótipos frequentes do senso comum, como a associação dos sujeitos indígenas ao passado, sem o direito a transformações culturais, “autorizadas” aos demais povos. É justamente a esse debate que se refere o episódio 2, “Os indígenas não estão parados no tempo” (figura 7), em que Apoema aparece fazendo compras no mercado, trajando adereços indígenas, mas também calça jeans e camiseta branca. A presença e o modo como Apoema está vestido causam estranhamento em Silas, o que dá início a uma discussão sobre o direito à transformação e como ela é intrínseca a concepção de identidade.

Nesse sentido, ao longo da série de desenhos, o tema condutor, que perpassa todos os curtas, é justamente os preconceitos frequentes no senso comum. Eles são conduzidos para que possibilitem uma abordagem que aprofunde as reflexões de Silas em relação às populações de origem africana e aos povos indígenas.

A dissertação 7, intitulada “Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história”, de Carla Cristina Bernardino Ramos, pensa a presença do patrimônio cultural Tupinambá na Escola Municipal Honorino Coutinho. Juntamente com a dissertação, Ramos apresenta uma sequência didática sobre arqueologia, patrimônio e povos indígenas, todos relacionados com o contexto do patrimônio local em que a escola em que atua está inserida, no município de Araruama, Região dos Lagos, Rio de Janeiro. Assim como a dissertação 4, “Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino”, a pesquisa pensa o lugar dos povos indígenas na memória local, tendo como intuito a implementação da Lei 11.645/2008:

O diálogo entre ensino de História e Patrimônio permite a mediação entre o contexto de vida dos estudantes e os contextos culturais existentes. A reflexão sobre os processos de construção, mobilização e valorização de patrimônios é necessária para debater as disputas que envolvem memória e esquecimento de determinados aspectos da história local (RAMOS, 2016, p. 13).

O ensino de história, enquanto campo que propõe mediar a aproximação dos sujeitos em os espaços e temporalidades, possibilita construir apropriações do espaço vivido para pensar as experiências dos sujeitos indígenas ao longo do tempo, o que reflete na memória local e nas experiências escolares das crianças e adolescentes. Neste caso, o próprio espaço da Escola Municipal Honorino Coutinho está inserido em um sítio arqueológico, um território tradicional Tupinambá, elementos que são amplamente explorados pela pesquisa.

Assim, os principais aspectos abordados pela pesquisa compreendem a discussão em torno da inserção da temática indígena na educação pensado aqui como um “complexo, mas potencializador de leituras plurais sobre experiências múltiplas que as populações indígenas protagonizaram em temporalidades e espaços diferentes” (RAMOS, 2016, pp. 13-14), as dimensões material e imaterial do patrimônio cultural, como no sítio arqueológico Morro Grande, localizado dentro da escola.

Figura 8 – Réplica de habitação Tupinambá na Escola Municipal Honorino Coutinho



Fonte: RAMOS, Carla Cristina Bernardino. **Presença indígena em Araruama**: patrimônio e ensino de história (material didático) (2016).

Por fim, a proposta da sequência didática para a prática das temáticas mobilizadas é dedica ao estudo da Região dos Lagos, em especialmente da escola em que a professora atua. Segundo a autora, a estrutura da escola tem seu espaço organizado de modo que a cultura imaterial e material Tupinambá possua protagonismo e faça parte do cotidiano dos alunos:

Há um acervo na escola de textos científicos, reportagens e imagens que remetem ao conhecimento e divulgação das pesquisas do seu Patrimônio Histórico e Cultural. Encontram-se também artefatos em exposição em uma sala identificada como “Memória Patrimonial” junto a trabalhos produzidos por professores(as) e alunos(as), em grande parte, produções sob orientação da disciplina de Educação Artística. Encontram-se também na escola uma réplica de uma “oca tupinambá”, uma “casa de farinha” construída com materiais tradicionais de uma técnica conhecida como embarreio, uma reserva ecológica, e ainda o cultivo de hortas e pomares que se articulam a um conjunto de concepções ligados as atividades e projetos sustentáveis no cotidiano escolar (RAMOS, 2016, p. 15).

A estrutura da sequência didática desenvolvida pela professora é composta pelo editorial, que contextualiza o processo de produção do material e 7 capítulos, dos quais 6 constituem as sequências didáticas e o sétimo, intitulado “Para saber mais”, indica filmes, sites e referências bibliográficas. Na ordem apresentada pela autora, as sequências didáticas são: “Os objetos possuem histórias”, “Simulando sítios arqueológicos”, “‘Descobrimo o índio’ - Qual o seu lugar?”, “A presença Indígena na História Local”, “A Face europeia dos Tupinambás” e “Saberes e histórias indígenas detrás de uma escola”.

Ao longo de cada proposta a autora apresenta uma orientação completa contendo o objetivo geral da sequência em questão, conteúdo programático, público alvo, duração, metodologia, conceitos mobilizados, materiais necessários e propostas avaliativas com indicações de exercícios. Além disso, as propostas didáticas vêm sempre acompanhadas de textos de apoio para o professor, de modo que as atividades desenvolvidas pelo professor estejam teoricamente embasadas nas produções mais recentes da história indígena e do patrimônio cultural.

Figura 9 – Exemplo de sequência didática com foto da Escola Municipal

Honorino Coutinho



Fonte: RAMOS, Carla Cristina Bernardino. Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história (material didático). 2016.

A imagem da sequência didática 6, “Saberes e histórias indígenas detrás de uma escola” tem na capa a fachada da Escola Municipal Honorino Coutinho, em que embaixo da árvore, em frente à escola, há uma placa indicando o “Sítio Morro Grande, área arqueológica, Araruama/RJ”. A maior parte das imagens utilizadas no material são da própria escola, o que ressalta ainda mais um dos objetivos indicados pela autora, o de tornar a pesquisa e o material uma referência para os professores, principalmente da Região dos Lagos ou de outros contextos em que a arqueologia e o patrimônio cultural estão em relação com a comunidade escolar.

A dissertação 8, intitulada “Me Ixukarenh – Ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena *Tekator* do povo Panhĩ – Apinajé”, de Dhiogo Rezende Gomes, pensa o ensino de história na educação escolar indígena, mais

especificamente na escola *Tekator*, do povo Panhĩ – Apinajé. Sobre os Apinajé e a escola indígena em questão, o autor contextualiza:

Os Panhĩ – Apinajé, povo de língua Jê, da família Timbira, habitantes de sua Terra Indígena no norte do Estado do Tocantins, integrando a Amazônia Legal, com 141.904 ha, onde vive uma população de 2.412 pessoas (SOCIOAMBIENTAL, 2016). Entre as dez escolas indígenas desta T.I, sob responsabilidade da SEDUC-TO, está a Escola Indígena *Tekator*, na aldeia Mariazinha, a 2ª maior escola em número de estudantes (TOCANTINS, 2015), a qual se constituiu objeto de nossa investigação, bem como o ensino de História desenvolvido por professores indígenas e não-indígenas com os estudantes Apinajé (GOMES, 2016, p. 14).

Localizada no norte do estado de Tocantins, a Escola Indígena *Tekator* está situada no município de Tocantinópolis. Logo, é possível perceber que, em relação as outras pesquisas indicadas até o momento, essa apresenta algumas singularidades. A primeira é em relação ao próprio tema, voltado para a educação escolar indígena, mas também porque o professor, no contexto da pesquisa, lecionava enquanto professor de história da educação básica, e por isso ele mesmo se propôs pensar um contexto escolar distinto do qual estava habituado.

As motivações que o levaram a pensar essa proposta incluíram sua experiência anterior com a pesquisa na temática indígena durante a formação no curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Tocantins. Na graduação, o professor teve a oportunidade de compor o “grupo de pesquisa *Rede de Relações Indígenas do Brasil Central*, coordenado pelos docentes Odilon Moraes e André Demarchi” (grifos do autor) (GOMES, 2016, p. 19), em que, entre outras coisas, teve contato com bibliografias voltadas ao estudo do povo Apinajé. Ainda na universidade pôde iniciar o contato com colegas indígenas, relações que o possibilitaram estabelecer as primeiras experiências com a educação escolar indígena:

Neste âmbito universitário e de aproximação com os Apinajé, conheci os colegas do curso de Ciências Sociais, Sugi Ribeiro e Doutouter Corredor Apinajé, os professores indígenas Júlio Kâmer, Silivan Oliveira Apinajé e Cassiano Sotero Apinajé. Os dois primeiros são docentes da Escola Indígena *Tekator*, instituição onde Sugi havia estudado. Já conhecia as duas maiores escolas dos Apinajé, a *Mãtyk* da aldeia São José e a *Tekator*. Como convidado da última, observei a formatura dos seus concluintes do Ensino Médio em 2014. Após contatos e mais conversas, já como estudante do mestrado, as portas foram se abrindo para pesquisa de campo mais intensiva, que ocorreu entre o segundo semestre escolar indígena de 2015 e o primeiro de 2016 (GOMES, 2016, p. 19).

No mesmo momento em que desenvolvia a pesquisa também atuava enquanto professor, e assim “os interesses histórico, etnográfico e etnológico vieram-me paralelamente em visitas que fiz enquanto professor de uma escola de Tocantinópolis,

levando alunos para conhecer a Terra Indígena Apinajé” (GOMES, 2016, p. 19). Essas experiências exercitaram seu olhar para as relações entre indígenas e não-indígenas em Tocantinópolis. Segundo Gomes, apesar da proximidade geográfica dos Apinajé no centro da cidade, ele identifica os afastamentos culturais. A conexão entre as experiências indígenas nesses diferentes espaços de Tocantinópolis o fez identificar (remetendo ao próprio título da dissertação), as presenças e ausências dos povos indígenas nos espaços da aldeia, da cidade, e das escolas, sejam elas indígenas ou não-indígenas. Foi pelo interesse nas relações interculturais que a pesquisa na Escola Indígena *Tekator* objetivou compreender espaços outros em que o ensino de história indígena poderia se manifestar nas suas mais diferentes formas:

O interesse pela educação escolar indígena e o ensino de história para essas populações, me veio pela abordagem da temática indígena na sala de aula, ainda mais necessária com a Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas na educação básica. Enquanto professor de escolas não-indígenas na região, a qual os Apinajé e outros povos indígenas se inserem, as diferenças entre modelos de educação postos para não-indígenas e indígenas, alimentavam meus olhares de professor e estudante nas tentativas de compreensão destas relações interculturais (GOMES, 2016, p. 19).

É justamente esse interesse pelo intercultural, pelo que ele sabiamente pontua como os diferentes modelos de educação existente, que sua pesquisa possibilita pensar não o ensino de história indígena como um campo fechado, com forma e conteúdo pré-definidos, mas em histórias indígenas que podem ser pensadas a partir de diferentes perspectivas. Essas histórias indígenas, que partem de diversos lugares de enunciação possuem diferentes funções dependendo dos objetivos. Assim, uma história Apinajé não invalida uma narrativa historiográfica, porque ambas podem ser acessadas em relação, nos mesmos espaços de sociabilidade.

O contexto da educação da Escola Indígena *Tekator* possibilita refletir justamente sobre esses trânsitos epistêmicos, pois a escola possui duas disciplinas de história, que possuem objetivos distintos, mas que não deixam de dialogar. Mas o autor também identifica a escola indígena enquanto um espaço em construção, onde negociações e conflitos ocorrem. Tanto pelas diferentes posturas dentro da aldeia em relação a educação escolar, e também pelas dificuldades de pensar uma educação diferenciada em um Estado ainda amplamente marcado pelo colonialismo que é, neste caso, sinônimo do eurocentrismo.

Há um outro aspecto sobre esta pesquisa, que é mencionado poucas vezes na dissertação, mas que ainda assim aparece como um ponto importante no

desenvolvimento da investigação (e estabelece uma ponte com a próxima e última dissertação que será apresentada, de número 9). Uma das demandas do povo Apinajé, que aparece como pauta das reuniões entre o cacique e os pais dos alunos da Escola Indígena *Tekator*, são os indígenas que estudam fora da aldeia, nas escolas estaduais ou municipais que integram a educação básica e o ensino médio a partir do currículo oficial. No caso da pesquisa de Gomes ele cita dois elementos principais: de um lado, a presença de indígenas em suas aulas de história, fora da aldeia e, de outro, o movimento dos Apinajé de incentivo às crianças a privilegiarem a formação escolar dentro da aldeia.

A formação dos indígenas a partir de uma educação específica, diferenciada, é uma das pautas mais frequentes do movimento indígena em que vemos um avanço importante principalmente após os direitos conquistados com a Constituição de 1988. Mas o que quero pontuar aqui é um aspecto que se relaciona muito mais com as demandas da Lei 11.645/2008, uma realidade frequentemente silenciada: a presença de alunos indígenas nas escolas formais, em que via de regra a maioria dos alunos são não-indígenas. Este aspecto é brevemente citado por Gomes, mas é o mote central da dissertação 9, intitulada “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, de Thaís Elisa da Silveira.⁴⁴

Portanto, na pesquisa de Silveira a presença de alunos indígenas em escolas públicas da Baixada Fluminense, mais especificamente na Escola Municipal Presidente Costa e Silva e na Escola Municipal Maria Clara Machado, é o foco central da análise. O relato que inaugura o texto da dissertação de Silveira, logo na primeira página da introdução é emblemático, no sentido de pensar a presença de alunos indígenas nas escolas brasileiras:

Nos meus primeiros anos de magistério, em meados dos anos 2000, um menino de olhos puxados, pele morena, calado e com muita dificuldade de leitura e escrita me chamou atenção. Os colegas o apelidaram de Japa pelo formato dos olhos. Apesar de achar estranho um menino com essas características numa escola pública da Baixada Fluminense, acreditei nesta descendência, já que aparentemente o menino não se incomodava com o apelido. No entanto, ele me causava um incômodo que não sabia de onde vinha. Pensava que talvez fosse a timidez que não permitia um diálogo para entendê-lo, a dificuldade de aprendizado, ou ainda a descendência japonesa, incomum nas escolas públicas de São João de Meriti. No final do ano, vi sua mãe indo buscá-lo e ficou claro para mim que não se tratava de um menino com ancestrais orientais, mas muito provavelmente indígena. Aquela

⁴⁴ A dissertação de Silveira recebeu o Prêmio PROFHISTÓRIA de melhor dissertação, em 2018, ficando em terceiro lugar.

situação me deixou intrigada, mas não tive a oportunidade de confirmar minha suspeita no ano seguinte, pois ele deixou de ser meu aluno (SILVEIRA, 2016, p. 11).

Os dados de pesquisas como a de Silveira, ou os apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que a presença de indígenas nos chamados contextos urbanos, como as escolas, não são, nem de longe, situações isoladas. O próprio relato da autora, que indica um processo de silenciamento das identidades indígenas através da associação aos fenótipos orientais, e a estratégia adotada pelo menino de omitir sua ancestralidade como forma de se proteger das possíveis respostas violentas que, diga-se de passagem, é histórica, demonstram a importância dessa abordagem.

No capítulo 1, quando tratamos das diferentes demandas apresentadas pelas Diretrizes da Lei 11.645/2008, vimos que a visibilidade da presença indígena nas escolas formais, no sentido de que estudar os povos indígenas é fundamental para a desconstrução dos desconhecimentos e valorização das identidades indígenas, é parte do conjunto de demandas da lei. Pessoalmente, meu primeiro contato com alguma bibliografia específica sobre este tema foi com a dissertação de Silveira, ainda quando desenvolvia a dissertação de mestrado. A dissertação como um todo foi para mim um grande aprendizado, de um tema que eu, pesquisadora da Lei 11.645/2008, conhecia muito pouco.

Silveira explica que o interesse pela temática indígena foi incentivado por seus professores já na graduação, o que influenciou depois em sua atuação em sala de aula, um tema que, até a pesquisa no ProfHistória, ela achava se tratar algo mais distante de sua realidade:

Acreditava que existiam três possibilidades que poderiam ser encontradas nas escolas, as quais deveriam diferenciar a atuação do professor. A primeira era o ensino da história indígena nas escolas indígenas, a segunda era este ensino em regiões onde há a interação entre índios e não índios e por fim nas escolas onde as identidades indígenas não fazem parte da realidade dos alunos. Eu entendia que a cidade de Duque de Caxias se encaixava na última possibilidade. No entanto, sempre que fazia essa afirmação, a imagem do meu ex-aluno de olhos puxados (ou amendoados) e de sua mãe, que nada tinha de oriental voltava em minha mente (SILVEIRA, 2016, p. 12).

Se pensarmos as hipóteses formuladas pela autora sobre as identidades de alunos nas escolas formais e relacionarmos com o que vem sendo pensado em termos de pesquisas sobre a Lei 11.645/2008, arrisco afirmar que a maioria dos professores parte do pressuposto que o contexto das escolas em que atuam se enquadra “nas escolas onde as identidades indígenas não fazem parte da realidade dos alunos”,

assim como supunha Silveira (SILVEIRA, 2016. p. 12). Pensando nesse contexto, nos debruçaremos mais sobre essa discussão, pois é importante pensarmos o quanto as experiências no ProfHistória, justamente por essa relação mais direta com a realidade escolar e o ensino de história, trazem discussões precursoras, ou que estão ainda pouco visibilizadas.

A autora explica que esse olhar sensível em relação a presença indígena em escolas formais a incentivou a buscar dados sobre a população indígena em contextos urbanos. Ao acessar os dados do IBGE, ela conta que “para minha surpresa descobri que Duque de Caxias tinha 865 indígenas autodeclarados” (SILVEIRA, 2016. p. 12). Seu próximo passo foi desenvolver questionários, que foram aplicados em duas instituições que atuava em 2015, a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em que participaram os alunos do ensino fundamental II, e a Escola Municipal Maria Clara Machado, em que participaram somente os alunos da turma 701. Nas tabelas abaixo, disponibilizadas pela autora na pesquisa, é possível perceber que o questionário teve como foco a identificação dos alunos a partir da categoria de descendência:

Figura 10 – Tabela “Alunos do segundo segmento do ensino fundamental descendentes indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva em 2015”

Tabela 1 - Alunos do segundo segmento do ensino fundamental descendentes indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva em 2015.

ALUNOS	QUANTIDADE	%
Descendentes indígenas	69	51,1
Filhos de indígenas	3	2,2
Netos de indígenas	17	12,6
Bisnetos de indígenas	25	18,5
Descendentes de gerações mais antigas	19	14
Outros ¹	2	1,4
Não responderam	3	2,2
Não se consideraram descendentes indígenas	66	48,9
TOTAL	135	100

Fonte: SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identities (in)visible: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro** (2016).

Figura 11 – Tabela “Alunos descendentes indígenas da turma 701 da Escola Municipal Maria Clara Machado em 2015”

Tabela 2 – Alunos descendentes indígenas da turma 701 da Escola Municipal Maria Clara Machado em 2015

ALUNOS	QUANTIDADE	%
Descendentes indígenas	24	82,7
Filhos de indígenas	0	0
Netos de indígenas	8	27,5
Bisnetos de indígenas	5	17,3
Descendentes de gerações mais antigas	11	37,9
Não respondeu	1	3,4
Não se consideraram descendentes indígenas	5	17,3
TOTAL	29	100

Fonte: SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro** (2016).

A partir do acesso aos dados, que indicavam a grande presença de alunos que se consideravam descendentes de indígenas nas duas escolas em que atuava, a estratégia escolhida pela professora foi desenvolver um material didático em formato de exposição itinerante. Além disso, ela construiu um caderno de atividades sobre a temática dos povos indígenas em diferentes contextos históricos urbanos. A escolha por esse formato teve o intuito de construir um material que pudesse “transitar facilmente pelas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ela é composta de cinco banners, com o título ‘Os indígenas e as cidades’” (SILVEIRA, 2016. p. 15). Já o caderno de atividades tem o objetivo de possibilitar aos professores um acesso aos debates historiográficos mais recentes sobre o tema, pautados em “fontes históricas, textos historiográficos, gráficos, vídeos e imagens, contemplando diversas temporalidades (SILVEIRA, 2016. p. 15).”

Assim, não só em relação à pesquisa de Silveira, mas de todos os trabalhos desenvolvidos no ProfHistória, a exemplo das pesquisas aqui apresentadas, é possível perceber que as possibilidades de pensar as discussões mais recentes sobre

a história indígena na sala de aula são diversas. Como professores pesquisadores, a elaboração das pesquisas e materiais didáticos sempre considera as possíveis dificuldades enfrentadas e, por isso, há uma preocupação em integrar nos materiais didáticos a profundidade teórica do texto dissertativo. Há também sugestões de adaptações, como materiais mais baratos, que podem ser substituídos, ou atividades que são pensadas para serem executadas em diferentes contextos e temas, a escolha do professor.

5 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS: TEORIAS, CONCEITOS E CRONOLOGIAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

5.1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

No capítulo 1 desenvolvi uma análise da produção teórica no campo do ensino de história indígena com foco nas publicações posteriores à Lei 11.645/2008. Vimos que em mais de uma década a lei impactou o número de produções teóricas, movimento que vêm passando a integrar as narrativas indígenas na construção desses conhecimentos. No mesmo sentido, os próprios autores indígenas vêm abordando mais diretamente a Lei 11.645/2008.

Pessoalmente, como também mencionei no capítulo 1, as primeiras publicações a qual tive acesso, em que um indígena pensava direta ou indiretamente a Lei 11.645/2008, foram a entrevista de Gersem Baniwa para a Revista História Hoje (2012), e mais especificamente o artigo de Casé Angatu para a Revista História e Perspectivas (2015). Esse contexto se conecta com a construção teórica das dissertações defendidas pela primeira turma do ProfHistória, que possibilitam aprofundar o debate teórico lançado anteriormente com o que será pensado a partir daqui.

As dissertações estão fundamentadas nas produções teóricas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, quando a história e as ciências sociais de modo geral se repensaram enquanto campo de conhecimento, incluindo aí um olhar para os sujeitos marginalizados, formando a chamada nova história. Dentro do prefixo “nova” estão inseridas suas ramificações historiográficas, como é o caso da chamada nova história indígena, ou “novíssima história indígena”, como denominou Gomes (dissertação 8):

(...) a “Novíssima História” dos povos indígenas, constituída a partir da década de 1970. Processo (contínuo) no qual os próprios sujeitos indígenas tomam parte, sendo em seus termos, como “outros” historiadores e antropólogos cooperados com pesquisadores e estudiosos não-indígenas, na sinergia de interesses por outras concepções sobre humanos no tempo, em outras História e Antropologia (GOMES, 2016, p. 31).

A própria história indígena engloba diferentes abordagens teórico-metodológicas, dialogando com a antropologia, citada pelo autor, mas também a arqueologia, linguística, geografia e direito, para citar alguns exemplos. Nesse ínterim, surgiram “entre lugares” nos quais os pesquisadores atuam, como a antropologia

histórica ou história antropológica, por exemplo, ao qual Gomes se insere. Assim, as dissertações que pensam a temática indígena defendidas pela primeira turma do ProfHistória se fundamentam na nova história indígena. Isto posto, analiso e apresento o que se sobressai no percurso teórico construído por esses professores a partir daí.

Os autores se colocam críticos à uma tradição historiográfica vinculada à formação do Estado Brasileiro, perspectiva que marcou especialmente o século XIX e parte do século XX. Nesse sentido o IHGB é um marco, pois foi fundado em 1838 e pensado enquanto instituição formadora da identidade nacional e construtora da narrativa histórica oficial. Muitas dissertações ressaltam seu papel na construção de “uma identidade única que se sobrepujasse à diversidade dos povos do território brasileiro” (SILVEIRA, 2016, p. 38). O século XIX demarcou não só a formação da disciplina histórica nos termos institucionais e disciplinares no Brasil, mas construiu uma narrativa tão amplamente difundida que seus impactos são identificados na atual sociedade brasileira. Segundo Silveira (dissertação 9):

Uma história nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, diminuindo, desvalorizando e apagando o protagonismo das populações nativas e negras. O paradigma eurocêntrico e evolucionista que deu o tom da escrita história por muito tempo, inviabilizou tanto a compreensão da agência indígena na história do Brasil no passado, e ainda dificulta o entendimento dessas populações no presente (SILVEIRA, 2016, p. 38).

Compreender o papel do IHGB na construção da narrativa histórica do Brasil permite identificar as influências que marcam o lugar do “índio” no senso comum. Para além de servir como uma engrenagem da narrativa oficial de cunho iluminista e, portanto, eurocentrada, aos povos indígenas não era reconhecida a História, filosoficamente sustentada por ideais como o progresso e a civilização. Tal narrativa monopolizou o olhar das instituições e do senso comum sobre os povos indígenas não só ao longo do século XIX, mas por boa parte do século XX, passando a ser questionada na segunda metade do século.

Os professores entendem que a nova perspectiva da história indígena foi o principal divisor de águas na disciplina. Para Ramos (dissertação 7):

O não reconhecimento da história das populações indígenas perdurou até pouco tempo nos estudos e pesquisas históricas no Brasil e ainda é possível verificar a circulação de ideias, no senso comum e nas escolas, acerca do desaparecimento dos índios ou de um avanço do processo de “aculturação” ou “assimilação” à cultura não indígena, considerada como dominante. John Monteiro (2001) cita como dificuldades em se analisar a história de sociedades indígenas no Brasil entraves expressos por historiadores presos às fontes escritas ou à uma concepção que restringiria o tema à Antropologia.

Contudo, mudanças ocorreram a partir de debates na Antropologia sobre a dinamicidade da cultura e na História com a emergência dos diversos agentes históricos que deveriam ser “reconhecidos” e “ressignificados” em seus contextos (RAMOS, 2016. pp. 22-23).

A autora identifica no atual imaginário dos alunos os impactos dessa narrativa da qual o IHGB foi um dos principais porta-vozes. Ela também cita o historiador John Monteiro para pensar o contexto mais recente da história indígena, em que há uma abertura e um diálogo maior entre história e antropologia. Essa relação entre ambas as disciplinas é frequentemente ressaltada pelos autores como um “entre lugar” fértil para o estudo da temática. Além de Monteiro, muitos fazem referência a autores como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira e Maria Regina Celestino Almeida, para citar somente alguns exemplos fundamentais na construção de um olhar histórico para os agenciamentos indígenas na História do Brasil. Não coincidentemente, tais autores não se limitam nem a um campo nem a outro, mas estabelecem diálogos e conexões múltiplas entre história, antropologia e outros campos do conhecimento.

Oliveira é uma referência para os autores que pensam, por exemplo, os processos de etnogênese e também na crítica à ideia de aculturação. Privatti (dissertação 6), que desenvolve os desenhos animados a partir da Lei 11.645/2008, pensando tanto a temática indígena quanto as populações de origem africana, cita o autor:

João Pacheco ilumina, nesta linha de pensamento, os fatores que têm levado ao aumento do número de etnias que “surgiram”, mas que em verdade eram etnias que eram tidas como desaparecidas ou assimiladas. Elas estariam em processo de ressignificação. Segundo o autor, deve ser construída uma etimologia indígena sem considerar as supostas perdas, reelaborando as relações com o território, no que ele chama de processo de reterritorialização (PRIVATTI, 2016, p. 30).

A clássica obra “História dos Índios no Brasil” organizada por Manuela Carneiro da Cunha, também é citada como um divisor de águas no estudo dos povos indígenas no Brasil. Gomes (dissertação 8) pontua:

Esta obra que conta com 25 ensaios de inúmeros especialistas, de várias áreas, Antropologia, Biologia, Arqueologia, Linguagem, “História dos historiadores” em menor número, nos apontam para a interdisciplinaridade como “marco”, pelo desenvolvimento histórico da própria História como disciplina pós século XIX. Aspecto que foi de encontro com as necessidades interdisciplinares no trato histórico dos povos indígenas. Também como “marca”, revelando que a historicidade dos povos indígenas, não é abarcável somente pela História, passando indubitavelmente pelo relacionamento com a Antropologia, entre outras disciplinas (GOMES, 2016, p. 56).

É possível perceber que o autor não só está dialogando com a obra “História dos Índios no Brasil”, mas sua escrita tem o intuito de divulgá-la a outros professores. Gomes (dissertação 8), assim como Silveira (dissertação 9) e outros autores, apresentam as obras ao longo da própria discussão teórica, indicando caminhos de estudos para outros professores. Em pesquisas como a de Privatti (dissertação 6) e Ramos (dissertação 7), por exemplo, os professores escolhem apresentar essas indicações em formato de listas de referências bibliográficas.

Esse exercício teórico se dá não só por um ser um processo padrão das pesquisas acadêmicas, que é o de evidenciar as suas influências teóricas, mas também porque neste caso esses professores se colocam em interlocução direta com outros professores. Assim, a apresentação desses materiais é também uma orientação, uma forma de indicar caminhos possíveis para se pensar a história indígena em um contexto em que ainda existem muitas dificuldades para a implementação da lei. Essa proposta faz sentido na medida em que a própria escolha de pesquisar se dá pelas dificuldades enfrentadas em sala aula. As dissertações miram o campo da prática em sala de aula a partir do que se é vivido pelo próprio professor.

Outra obra importante para compreender o aporte teórico do conjunto analisado é *Metamorfoses Indígenas* (2003), de Maria Regina Celestino de Almeida, referência para pensar os contextos coloniais em que negociações e conflitos pautavam as sociedades coloniais aldeadas. Marcadas pelas alianças interétnicas, pelas fugas, por aqueles indígenas que ascendiam socialmente entre hierarquias coloniais tão enraizadas, a autora apresenta diferentes realidades indígenas vividas no Brasil colonial. Assim, Lima (dissertação 2) pontua:

Maria Celestino de Almeida aborda aspectos fundamentais para o entendimento do lugar dos indígenas na História do Brasil, ela começa com uma discussão sobre a dinâmica dos conflitos. Sem negar a sua importância para os grupos nativos, enfatiza a impossibilidade de analisá-las sem referência ao seu contexto, pois, a partir dos primeiros contatos e das disputas pelo território americano, os conflitos indígenas passaram a convergir com os embates coloniais. Afirma que até muito recentemente, nossa historiografia abordava os aldeamentos pela ótica do Estado colonial, dos moradores ou dos missionários. Definidos como espaços de agrupamento de índios de origens diversas, que deveriam servir aos intuítos coloniais, possibilitando tanto a concentração da mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas, quanto à implementação do projeto de catequização dos nativos (ALMEIDA, 2008 p.72). Em tal perspectiva, os nativos eram sempre objeto de diferentes políticas e de disputas entre determinados agentes, mas nunca vistos como sujeitos atuantes na construção do espaço dos aldeamentos (LIMA, 2016, p. 42).

Esse debate aparece também na dissertação, “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão”, de Fagundes (dissertação 3), para pensar justamente a complexa figura de Felipe Camarão e do contexto histórico em que ele estava inserido. No capítulo 1, intitulado “A história de Felipe Camarão”, mais especificamente no subtítulo “Quem foi Felipe Camarão?”, ele explica:

Felipe Camarão é um exemplo clássico de um índio **aldeado**, sendo esta uma referência ao livro *Metamorfozes indígenas*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida. Trata-se de um índio integrado à colonização, que aprendeu novas práticas culturais e políticas e soube utilizá-las na defesa de interesses próprios ou comunitários. Este índio era **súdito** do rei e essa posição lhe possibilitava solicitar **mercês**, sendo conseqüentemente a mais valorizada pelos índios aldeados no mundo colonial, o que demonstra reconhecimento e apropriação dos valores do novo mundo onde atuavam (grifos do autor) (FAGUNDES, 2016, p. 11).

A partir da história do católico Potiguara, súdito do rei, que lutou contra as invasões holandesas, Fagundes faz referência à Almeida como forma de embasar historicamente as experiências de Camarão, demonstrando as alianças políticas de indígenas com portugueses e holandeses. Já no campo mais específico do ensino de história indígena, autores como Circe Bittencourt, Edson Silva, Luís Donizete Benzi Grupioni e Luisa Tombini Wittmann, constituem parte do aporte bibliográfico utilizado.

Grupioni é apresentado por Silveira (dissertação 9) como uma das referências anteriores à lei, de pesquisadores que vinham desenvolvendo trabalhos pioneiros para pensar a temática dentro e fora de sala de aula, a exemplo da obra “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995).

Mas os autores também apontam uma transformação da história indígena após a implementação a Lei 11.645/2008. Silveira (dissertação 9) cita algumas produções que se propuseram a “se tornarem subsídios para professores do ensino básico para a implementação da lei”, como “Povos Indígenas e Educação” (2008), organizada por Bergamaschi, Zen e Xavier, “A história indígena em sala de aula” (2012), de Adriano Toledo Paiva, e “A temática indígena na escola” (2014), organizada por Funari e Piñon:

Apesar das diferenças entre os livros, todos entendem que a revisão do ensino da temática indígena nas escolas é urgente e importante para a superação de preconceitos e violências sofridas pelas populações indígenas e para possibilitar um intercultural pautado no respeito pela diferença entre índios e não índios (SILVEIRA, 2016, p. 51).

Também é possível identificar o diálogo com as produções indígenas. É tangível o uso de bibliografias indígenas na elaboração das dissertações, de modo que para algumas pesquisas o diálogo com os saberes indígenas se constituiu como

um pilar fundamental. Se todos os autores criticam a existência de uma narrativa histórica eurocêntrica, há uma tentativa de superá-la através desse diálogo. Essa escolha teórica pode ser percebida em pesquisas como a de Gomes (dissertação 9), que pensou a educação escolar indígena e o ensino de história Apinajé.

Sua pesquisa se coloca em um diálogo constante entre história e antropologia, e assim, em sua crítica a essa história nacional ele utiliza Lévi-Strauss, intelectual importante na construção de uma “denúncia” da História. Gomes cita Lévi-Strauss como uma referência no estudo das temporalidades sincrônicas indígenas, tendo a oralidade mítica como motor das percepções de tempo mitológico, pensada em contraposição a uma História, interpretada como diacrônica:

Lévi-Strauss que fora acusado de “inimigo da história”, na verdade em sua crítica ao império da História e da diacronia, revela a falsidade que é conceber uma história total, de todos e de tudo, excluindo sociedades de suas próprias histórias para força-las a uma apenas. Na antropologia, secundarizar a história não é pô-la em detrimento, é primeiramente não a usar como cajado, como mestra de inteligibilidades que não se fazem apenas pela história (GOMES, 2016, p. 49).

Gomes se refere à postura reticente dos historiadores em relação as reflexões do antropólogo, que recentemente vêm sendo reinterpretadas por historiadores como François Hartog, em *Regimes de Historicidade* (2013), e Francine Iegelski, em *Astronomia das Constelações Humanas* (2016). Nessa perspectiva, se entende que a crítica de Lévi-Strauss é especificamente lançada à uma História disciplinar que se coloca como “uma potente ideologia moderna”, o que a impediria de “entender como as sociedades não-ocidentais organizam sua experiência no tempo” (IEGELSKI, 2016, p. 45), já que estaria mais voltada a uma percepção linear, progressiva, marcada por grandes personagens e feitos.

Como vimos no capítulo 1, essa discussão influenciou Hartog na construção do conceito de regimes de historicidade. Gomes (dissertação 9), insere esse debate em sua pesquisa, que tem como tema a educação escolar indígena, e propõe pensar essa educação diferenciada a partir dessas outras historicidades, que podem ou não estar vinculadas aos modos de pensar da história enquanto disciplina. Sobre as histórias ensinadas na Escola Indígena *Tekator* do povo Apinajé, ele escreve:

Pensamos que a forma tradicional de ensinar história, tem a função de reativar o passado do mito no presente, e para os povos indígenas, isso pode ser essencial para manutenção das consciências histórica e de identidade. Já com a história na cultura escolar, os Apinajé têm essa missão, de conciliar as duas formas, já que o registro escrito também é importante, desde que seja acompanhado da vivência tradicional do ensinar e aprender história. Pois no desequilíbrio, de uma cultura histórica escolar em detrimento da tradição,

ou o inverso, se fechar no ensino tradicional frente aos avanços dos contatos com a sociedade nacional, que traz novas demandas e necessidades de conhecimentos, pode-se incorrer no enfraquecimento de ambas as formas de ensino e aprendizagem histórica (GOMES, 2016, p. 143).

O autor entende que a história Apinajé e a história disciplinar cumprem papéis diferentes, uma de pensar a sua identidade, a educação tradicional, e outra de entender a história enquanto disciplina, possibilitando, por exemplo, construir estratégias em relação aos não-indígenas, no sentido de compreender as lutas históricas, as violências sofridas, as resistências organizadas, enfim, temas pensados pela história no geral. A história disciplinar, nesse caso, tem como uma de suas funções a de possibilitar o conhecimento do outro, o branco, para construir resistências. Nesse sentido, podemos pensar em várias “histórias do Brasil”, consideradas as suas perspectivas e intenções:

O interessante é a plasticidade que este nosso entendimento da “história indígena” sugere, podendo além de ser concebida como a História do Brasil em seu devido redimensionamento, ela pode ser a história de cada povo ou grupo étnico em suas distinções históricas e culturais, como uma “história Apinajé” ou uma “história Xerente” que assim como a história dos não indígenas brasileiros e americanos, há sempre intersecções devido aos contatos, não podendo ser tratadas como histórias isoladas (GOMES, 2016, p. 65).

Nessa perspectiva, pensar sobre novas práticas do ensino de história a partir desses saberes seria considerar a diversidade de significados e transformações que as histórias indígenas possibilitam. Nas outras pesquisas, que foram construídas em contextos em que a presença indígena não se deu de forma tão direta, com exceção da pesquisa de Silveira (dissertação 9), que pensou a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas, o olhar para as histórias indígenas também é pensado, ainda que em menor proporção.

Há, principalmente, um diálogo com autores indígenas brasileiros, pois se aproximam dos nossos contextos, mas também há algum diálogo com as teorias decoloniais, sendo uma das referências Walter Mignolo, que compõe o aporte teórico de Silveira (dissertação 9) e Maia (dissertação 5). Elas se utilizam do conceito de pensamento liminar para refletir acerca da “construção de novos saberes” para “trazer uma nova lógica”, um olhar com uma nova perspectiva dentro da historiografia, mantendo diálogo com o conhecimento já produzido” (MAIA, 2016, p. 22).

O diálogo com os saberes indígenas está colocado principalmente nos materiais didáticos e nas atividades com os alunos, muitas delas narradas e

analisadas pelos autores ao longo da dissertação. Sobre a importância de integrar os saberes indígenas nas práticas e materiais didáticos construídos, França (dissertação 1), entende que:

Não se tem a intenção de abraçar uma perspectiva de que apenas os indígenas podem falar de sua história ou de sua contemporaneidade, mas sim o fato de que eles tem tanta legitimidade quanto aos que se dedicam a estudar o passado desses povos, como será melhor discutido na experiência da oficina. Os discursos indígenas apresentados aos alunos do 8º ano, tanto em sua forma textual, sonora ou audiovisual criam essa possibilidade de compreender aquilo que os indígenas têm a dizer sobre seu passado e em seus diálogos permanentes com o presente. Acredito que tanto os dois filmes escolhidos, os dois programas de rádio apresentados por Ailton Krenak, quanto as fontes textuais abrem outras possibilidades de se conhecer um pouco do que os indígenas têm a dizer de suas impressões do passado e de suas identidades (FRANÇA, 2016, p. 30).

A oficina citada pelo autor foi desenvolvida com seus alunos cegos ou com baixa visão, e os materiais utilizados são adaptados e disponibilizados na dissertação, de modo que outros professores em contextos similares possam se utilizar deles. A utilização de narrativas indígenas mencionada por ele foi uma escolha tomada após perceber que seus alunos associavam esses sujeitos ao passado. Por isso, ele optou por privilegiar produções contemporâneas, e tem o principal intuito de entender a presença indígena e sua diversidade no Brasil do tempo presente, ainda que várias discussões sobre outros períodos históricos também sejam trabalhadas. Na elaboração das atividades e materiais, comumente os professores indicam os materiais a partir de uma apresentação com orientações para que o leitor esteja subsidiado.

As fontes audiovisuais utilizadas pelo professor são “Programa de Índio”, “Vídeo nas aldeias” e “Povos indígenas: conhecer para valorizar”, que “obedecem aos critérios de apresentarem como protagonistas de seus discursos os próprios indígenas” (FRANÇA, 2016, p. 95). Especificamente os materiais do projeto “Vídeo nas aldeias” e a série “Povos indígenas: conhecer para valorizar” são também utilizadas e indicados por outros autores, tanto por serem produções indígenas quanto por abordarem temas frequentes no senso comum brasileiro, facilitando assim a introdução da temática com os alunos. Este aspecto é destacado por Assis (dissertação 4), que indica especialmente o primeiro vídeo da série “Índios no Brasil: quem são eles?”:

O vídeo dialoga com depoimentos de várias partes do Brasil, mostrando a visão estereotipada do que se pensa dos índios, outro objetivo do vídeo é mostrar para os alunos que os indígenas, não estão congelados no tempo e

se relacionam com os códigos da sociedade ocidental. Depois de apresentado o vídeo: *Índios no Brasil: quem são eles?* Faça novamente a atividade com o questionamento, *Índios no Brasil: quem são eles?* com narrativas escritas e narrativas em forma de desenho (ASSIS, 2016, p. 78).

Assis (dissertação 4) cita justamente o problema de pensar os indígenas “congelados no tempo”, mais especificamente associados ao período colonial. Não coincidentemente este é o mesmo argumento exposto por França (dissertação 1), que também utiliza “uma série de programas radiofônicos produzidos entre meados da década de 1980 e 1990 por Ailton Krenak”, bem como vídeos e textos escritos por Daniel Munduruku e de outros autores não-indígenas:

As fontes textuais adaptadas para o sistema braile ou ampliadas em corpo 24 para os alunos de baixa visão foram as seguintes: Ailton Krenak. *Série Encontros* (2015), *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro 1970-1990* (2012), um trecho de *Sem fé, sem lei, sem rei* do capítulo 2 do livro *Uma breve História do Brasil* (2010) e uma fonte primária acessada no sítio domínio público: *Tratado da Terra do Brasil* de autoria de Pêro de Magalhães Gândavo. De todos os textos selecionados foram utilizados fragmentos (FRANÇA, 2016, p. 58).

Em outro exemplo, na dissertação 5, “Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008”, Maia procurou integrar saberes e características de diferentes povos para construir as cartas e funções do jogo de tabuleiro, o PIX, e evidencia que teve dificuldade em encontrar materiais sobre as populações que integram o jogo. Nesse sentido, ela explica que os materiais produzidos pelo Instituto Socioambiental (ISA) foram os principais utilizados. Ela também sugere o projeto “Vídeo nas aldeias”, e o site “Índio Educa”, “voltado para o ensino da temática indígena, que, segundo ela, procura trazer um novo olhar sobre a temática. O mais interessante é que o site é produzido e alimentado por um grupo de indígenas” (MAIA, 2016, p. 95).

Maia também indica o livro “O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, escrito por Gersem Baniwa, a coleção “Um Dia na Aldeia”, escritos por Rita Carelli, “derivados de filmes produzidos por indígenas no projeto ‘Vídeo nas Aldeias’” (MAIA, 2016, p. 95), e o livro “Coisa de Índio”, de Daniel Munduruku. Esses são só alguns dos materiais apresentados pela professora, produzidos por indígenas e não indígenas, como o livro “História dos Índios no Brasil”, organizado por Cunha, e “A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus”, organizado por Grupioni e Silva, já citados anteriormente.

Além de buscar estabelecer esses diálogos com os saberes indígenas no campo teórico, no caso da dissertação 7, “Presença indígena em Araruama:

patrimônio e ensino de história”, a professora propõe uma atividade de simulação de escavação que remeta à materialidade indígena. A ideia é que o estudo desses artefatos possibilite pensar a cultura material e imaterial:

(...) O trabalho com a reflexão sobre o Patrimônio arqueológico a partir da prática de simulações de pesquisas em escavações visa aproximar os estudantes da produção de conhecimento sobre determinado objeto e a identificar os artefatos arqueológicos como bens culturais. Visualizar a existência de cerâmicas, de instrumentos ou utensílios usados para a manipulação da mandioca e da produção da farinha, a concepção de habitação e o manejo dos materiais disponíveis são maneiras de inserir o conceito de bem cultural como possibilidade de compreender e identificar a cultura de um povo e desassociar as definições tradicionais entre bem cultural e objetos, monumentos ou prédios representantes de uma cultura dominante (RAMOS, 2016, pp. 39-40).

Nessa perspectiva, as atividades de escavação ampliam o entendimento dos alunos sobre a gama de fontes históricas utilizadas nas pesquisas de arqueologia e história, uma vez que a cultura material é em si um documento histórico de autoria indígena.

Assim, as produções teóricas dos professores da primeira turma do ProfHistória indicam uma preocupação em estabelecer um diálogo com o que Gomes (dissertação 9) intitula de intelectuais indígenas, em referência à definição expressa por Bergamaschi. Nessa perspectiva, os chamados intelectuais indígenas, são sujeitos formados por saberes que ultrapassam a formação acadêmica, pois são sábios, ou como bem coloca o autor, são os filósofos indígenas:

Não podemos deixar de falar que “intelectuais indígenas” (acadêmicos ou não, sempre filósofos dos seus e de outros mundos) estão produzindo, escrevendo ou falando sobre as histórias e culturas de seus povos, sobre suas etnias ou indígenas do Brasil em geral, em diversas áreas e aspectos (GOMES, 2016, p. 67).

Nesse sentido, é possível pensar que esse diálogo expande nosso olhar para os diferentes aspectos da vida humana com base na valorização e no diálogo com os saberes indígenas na construção do conhecimento.

Passamos agora para um olhar mais atento a alguns conceitos que se mostraram persistentes, se não em todas, ao menos em parte importante das dissertações. Assim, a atenção ao aporte conceitual possibilita entender, com mais profundidade, o lugar dos povos indígenas nas produções teóricas dos professores.

5.2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Apesar das singularidades em cada pesquisa, o aporte conceitual aparece como um ponto de conexão na narrativa dos professores. Conceitos como identidade, agência e memória são pensados com frequência. Especialmente os dois primeiros citados, identidade e agência, são abordados por todas as pesquisas, sendo basilares no estudo dos povos indígenas. As categorias de identidade e agência dialogam diretamente com as atuais demandas do ensino de história indígena, pensando esses sujeitos como possuidores de identidades diversas e complexas, e como agenciadores e protagonistas dos processos históricos.

Em relação a memória, a frequência com a qual essa categoria é utilizada não equivale as anteriores, mas seu uso é significativo, pois muitos professores interpretam a Lei 11.645/2008 como uma demanda direta ou indiretamente ligada às questões da memória, latentes na contemporaneidade. Por isso, na medida em que se repetem e se colocam como persistentes ao longo das 9 dissertações, me proponho a refletir sobre os usos dessas categorias.

O conceito de agência investiga e demarca o protagonismo indígena nos contextos históricos. Há o destaque para as ações indígenas e o incentivo para que mais pesquisadores se coloquem atentos às suas agências, e isso se dá justamente porque esses autores se inserem nessa “novíssima” história indígena. Como o silenciamento e a incompreensão sobre os povos indígenas é marcante em nossa sociedade, a exemplo das escolas, unidades educativas e as universidades, os autores buscam constantemente demarcar um lugar ativo dos povos indígenas nas relações históricas. Sobre este aspecto, Lima (dissertação 2) reflete que:

As produções historiográficas estão começando a associar os povos indígenas ao papel principal de ações que geralmente eram atribuídas ao Estado colonial, aos colonos ou aos missionários. Ao promover esse deslocamento dos “bastidores” ao “palco”, os indígenas são visibilizados como protagonista no processo, assim não se pode restringi-los à condição de aldeados e catequisados por coerção (LIMA, 2016, p. 40).

Como o período colonial é marcante na construção do imaginário em torno dos povos indígenas, este contexto é amplamente citado pelos professores. Eles fazem uma crítica macro e micro histórica, tanto em relação a estrutura colonial quanto as ações mais específicas de europeus e as narrativas históricas construídas

posteriormente, marcadas por esse apagamento estratégico das agências indígenas. Ainda sobre o contexto colonial, Fagundes (dissertação 3), pontua:

Contudo, a partir de uma nova abordagem sobre a vivência no mundo colonial, é possível desmontar alguns estereótipos sobre as relações de aliança e colaboração dos índios com os europeus. Os povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade, como parece. Ao contrário, responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações, que igualmente se modificavam ao decorrer do processo histórico (FAGUNDES, 2016, p. 11).

As relações entre indígenas e europeus são compreendidas como uma via de mão dupla, relações estabelecidas entre sujeitos ativos historicamente, com interesses específicos que marcavam suas estratégias. Ainda sobre Fagundes (dissertação 3), o próprio uso da concepção do indígena aldeado, desenvolvido por Almeida na obra *Metamorfoses Indígenas*, parte do pressuposto de uma série de agenciamentos e diferentes vetores culturais e políticos que compõem a trajetória de Felipe Camarão:

No entanto, ao observar as aldeias indígenas na Colônia, estas podem ser vistas como espaço de interação entre grupos sociais étnicos diversos, nos quais os índios aprendiam novas práticas culturais e políticas por eles reelaboradas, a partir de seus próprios valores e tradições e de acordo com as necessidades que se lhes apresentavam. A partir da perspectiva sugerida por Maria Regina Celestino, minha inspiração na elaboração do livro, apresentado como produto final do Mestrado Profissional em Ensino de História, foi a de construir um texto que recuperasse as imagens dos índios como agentes de suas histórias (FAGUNDES, 2016, pp. 14-15).

Os aldeamentos são identificados como espaços de trocas interétnicas e constantes negociações, uma vez que, como pontua Privatti (dissertação 6), “por mais que tenham existido padrões, sempre houve possibilidades de escolhas e alternativas” (PRIVATTI, 2016. p. 28). Nesse sentido, acessar a categoria agência como instrumento de análise não implica em um abafamento das violências e hierarquias raciais que marcaram os aldeamentos, mas entende o lugar das ações indígenas no interior desse cenário desigual, pois a experiência dos sujeitos nos dá informações sobre a estrutura.

Uma outra dimensão do uso do conceito de agência é a possibilidade de pensar a alteridade no ensino de história. Ramos (dissertação 7), por exemplo, cita o dia do índio com uma prática ainda frequente na cultura escolar brasileira, e por isso para ele o lugar do conceito de alteridade no estudo dos povos indígenas se mostra ainda mais urgente:

Exercitar essa reflexão contribui para que as escolas repensem suas tradições, questionem as memórias produzidas e entendam que são

processos históricos e não "essencialize" os povos indígenas e sua cultura como figuras exóticas cobertas de penas e que saem ecoando sons de guerra a cada 19 de abril. É preciso considerar a diversidade étnica dos povos que ocupavam o continente e contextualizar a construção do termo *índio* como uma categoria que transparece intencionalidades de subjugação dos povos originários aos intentos e crenças dos europeus no cenário de constituição do "novo mundo". Trabalhar a partir de uma história de desconsideração com as histórias dos grupos étnicos indígenas é reproduzir uma narrativa da colonização, da não aceitação das diferenças e não reflexão sobre a alteridade (RAMOS, 2016, pp. 45-46).

Esse processo de construção de conhecimento com e sobre os povos indígenas implica em escolhas teóricas que reflitam nas relações raciais, no modo como a alteridade é vivenciada pelos sujeitos. Isso porque o dia do índio, conscientemente ou não, alimenta um imaginário que reforça o "seu lugar", o do outro objetificado e distanciado. Sobre o 19 de abril, Daniel Munduruku explica que a postura das escolas e unidades educativas frente a esta data são as mais diversas, indo da abordagem caricata à uma tentativa de repensar e aprender antigos preconceitos:

Nos meus 25 anos de atuação dentro das escolas brasileiras eu já vi de tudo. Vi crianças com medo "porque o índio canibal ia chegar"; vi professoras perguntando "se índio come gente"; vi adolescentes – com verdadeiro interesse – querendo saber sobre sexo na aldeia; presenciei pais e mães almejando caminhos possíveis para a educação dos filhos indagando sobre o método de educar dos povos indígenas, pois se sentem perdidos nos dias de hoje. Vi outras coisas boas também: escolas levando a sério o tema, não permitindo que seus educandos se comportassem de maneira preconceituosa ou racista; vi educadores levando a sério o ato de contar histórias tradicionais; vi quem usasse as técnicas de luta corporal indígena para desenvolver habilidades físicas nas crianças; vi grupos de teatro escolares produzindo lindas releituras dos saberes indígenas (MUNDURUKU, 2019, p. 45).

A conclusão que ele chega é que, nesse cenário confuso, prevalecem os equívocos que não serão superados. A maior referência das crianças e adolescentes se dá de forma isolada em um único dia, e não ao longo de todo o currículo. As próprias Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 entendem que isolar o olhar para os povos indígenas em um 19 de abril inquestionado não implica na implementação da lei, em uma prática que considere as relações raciais em sua desigualdade, bem como a diversidade de povos indígenas e suas epistemologias.

A atenção dada aos agenciamentos indígenas é um aspecto central na construção das dissertações e dos materiais produzidos por eles, em que os professores buscam evidenciar o protagonismo indígena em diferentes esferas, seja nas relações interétnicas entre povos originários, entre indígenas e não-indígenas, e no cenário político nacional. Um dos exemplos é o modo como Maia (dissertação 5) constrói o jogo PIX, pensando os povos do Parque Indígena Xingu:

Além disso, será possível que se perceba a forma como as populações indígenas se colocam diante destas questões que a sociedade vive atualmente, descaracterizando a ideia estereotipada de que os índios estão isolados do restante da sociedade, pois mesmo no meio das florestas, caçando e plantando, podem ter acesso e recurso a materiais e conhecimentos que não estão presos a tais condições. Pelo contrário, o índio será visto como ator político e social, se envolvendo em questões como a luta pela preservação do meio ambiente e administração de seus territórios, o que representa uma necessária perspectiva abrangente do que ocorre hoje na sociedade. A pretensão deste trabalho é a de dar maior visibilidade - entre alunos do Ensino Fundamental - aos indígenas e suas questões atuais, de modo promover a percepção de que eles são atores contemporâneos da sociedade brasileira (MAIA, 2016, p. 33).

É possível perceber que tanto a escolha do tema quanto a organização prática do jogo foram pensados com o intuito de exercitar um olhar para as agências indígenas, inclusive em relação a populações que o senso comum poderia rapidamente identificar como “isoladas”, ou em uma relação idílica com a natureza.

No capítulo 1 discutimos a importância do estudo dos conceitos para o ensino de história indígena, tendo como exemplo a própria categoria de agência, que foi pensada na perspectiva indígena, mais especificamente a partir de Ailton Krenak. Ele evidencia o modo como as relações de parentesco, para os Krenak, se dá na relação entre humanos e não-humanos, o que significa pensar, também, que todos esses agem no mundo. Cabe aqui inserir a explicação de Daniel Munduruku sobre o próprio conceito de parente, amplamente utilizado por indígenas:

No entanto, devo deixar claro que o termo “parente” é usado pelos indígenas para todos os seres (vivos ou não vivos). Chamar alguém de “parente” é colocá-lo numa rede de relações que se confunde com a própria compreensão cosmológica ancestral. Mesmo na língua portuguesa podemos observar que se trata de uma palavra que une concepções (par+ente) que denota um envolvimento que permite compreendermos que dois ou mais seres se juntam numa rede consanguínea. Do ponto de vista indígena isso vai além da consanguinidade e se insere numa cosmologia cuja crença coloca todos os seres (entes) numa teia de relações. Somente nesse contexto é possível compreender a intrínseca relação dos indígenas com a natureza (MUNDURUKU, s/d, p. 22).

É fato que a cosmopolítica indígena permite expandir o debate conceitual, ampliando os sentidos de cultura e natureza, inclusive pensando se essa separação faz sentido. Mas esse debate ainda é tímido nas dissertações, e a agência é pensada por esses autores principalmente a partir do viés político. A atual constituição da história indígena é comumente relacionada a esfera política, uma vez que, segundo Gomes (dissertação 8):

É bom sempre ter no horizonte que a história dos povos indígenas não foi mero gesto de bondade dos ‘donos da história’, e sim, um complexo processo onde há resistência e agência dos povos que no presente, interessam-se pelo seu passado (RAMOS, 2016, pp. 57-58).

Outra categoria amplamente acessada pelos autores é a de identidade. Os seus usos no ensino de história indígena se dão por uma necessidade aprofundar criticamente as ideias prévias dos alunos em relação aos povos indígenas. Assim, compreender nas aulas de história o modo como as identidades são continuamente engendradas é uma forma de dialogar e repensar o imaginário e as opiniões que os alunos já possuem:

Quantas vezes na TV ou em outros meios de comunicação nos deparamos com indígenas vestidos com roupas de “não indígenas”, usando equipamentos eletrônicos, carro e etc. Paira no ar a ideia de que o indígena não usa roupa, mora na floresta, mora na oca... Como lidar com a informação que “os indígenas não estão parados no tempo”? (PRIVATTI, 2016, p, 73-74).

Essa associação dos povos indígenas pelo senso comum se dá por meio de dois caminhos principais, ambos marcados por uma noção equivocada de uma identidade estanque. Ora vistos como seres idílicos do século XVI, ora despojados do direito de se identificarem como indígenas por não corresponderem a esse imaginário. Como pontua Privatti (dissertação 6) na citação acima, e o mesmo relatam os demais autores, é comumente a partir desse imaginário unilateral que os alunos chegam nas aulas de história pautados na falsa noção de aculturação. Dialogando com Maria Regina Celestino Almeida sobre este tema, Maia (dissertação 5), pontua:

A autora diz que desde a década de 1970 esse conceito de aculturação vem sendo repensado e visto como processo de mão dupla na qual ambas as partes se transformam. As ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais adequadas. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais os índios passam a serem vistos como agentes ativos desse processo. Porém, esse princípio revisto no espaço universitário não ganhou ainda o espaço escolar e, apesar dos limites conceituais do termo aculturação, é ainda ele que gerencia a maior parte das explicações do senso comum, invisibilizando as negociações indígenas e, sobretudo, definindo a perda das identidades originárias quando no contato ou consumo de produtos não indígena (MAIA, 2016, p. 27).

Fica evidente não só na fala de Maia (dissertação 5), mas de muitos professores, que é a partir da ideia de aculturação que parte considerável dos alunos pensam os povos indígenas. Por isso, os professores entendem o estudo do conceito identidade como fundamental. A identidade “não é sólida como uma rocha, ela é estabelecida por negociações e renegociações. A identidade é sempre um campo de batalha, fruto de um duelo contínuo de representações discursivas” (ASSIS, 2016, p. 32). É engendrada na prática, sempre na relação com o outro.

Os professores se utilizam de uma concepção de identidade percebida como um processo contínuo de negociação e transformação, com base em autores como

Stuart Hall, Homi Bhabha, Fredrik Barth e Eduardo Viveiros de Castro, para além de todos os autores já citados que se dedicam a pensar os povos indígenas.

A analogia entre as estátuas de mármore e de murta, desenvolvida por Viveiros de Castro, é um caminho seguido por alguns autores para refletir sobre o modo como nos acostumamos a pensar categorias como as de cultura:

Nossa idéia de cultura desenha uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de estátuas de murta. Acreditamos que toda sociedade tende a perseverar no seu próprio ser - a cultura sendo a forma reflexiva deste ser -, e que é preciso uma pressão violenta e maciça para que ela se deforme e transforme. Mas, sobretudo, cremos que o ser de uma sociedade é seu perseverar: a memória e a tradição são o mármore identitário de que é feita a cultura. Cremos, por fim, que uma vez convertidas em outras que si mesmas, as sociedades que perderam sua tradição não têm retorno: não há retroceder, a forma anterior foi mortalmente ferida; o máximo que se pode esperar é a emergência de um simulacro inautêntico de memória, onde a "etnicidade" e a má consciência dividem o espaço da cultura perdida. Mas talvez, para sociedades cujo fundamento é a *relação ao outro*, não a coincidência a si, onde a relação tem primazia sobre a substância, nada disto faça sentido (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, pp. 26-27).

A "nossa ideia de cultura", citada por Viveiros de Castro é aquela formada e disseminada pelo colonizador ocidental e eurocentrado. Essa estrutura de pensamento é uma forma possível de pensar a identidade, mas está longe de ser a única ou apropriada para se pensar outras identidades. Isso porque o modo como as identidades são experienciadas diz respeito a formação intelectual dos sujeitos, no sentido cognitivo de interpretar o mundo, como Viveiros de Castro exemplifica a partir da relação entre os Tupinambá e os jesuítas no Brasil colonial. Se a princípio os Tupinambá se mostravam abertos ao diálogo e às apropriações culturais cristãs, o que inicialmente inspirou os jesuítas, com o tempo essa relação se mostrou bem mais complexa. Se trata de uma questão conceitual:

A ausência de poder centralizado não dificultava apenas logisticamente a conversão (não vigorando o *cujus regio, ejus religio*, os missionários precisavam operar no varejo); ela a dificultava, acima de tudo, conceitualmente. Os brasis não podiam adorar e servir a um Deus soberano porque não tinham soberanos nem serviam a ninguém. Sua inconstância derivava, portanto, da ausência de sujeição: "não há quem os obrigue pela força a obedecer...". Crer é obedecer, lembra Paul Veyne (1983: 44); é curvar-se à verdade revelada, adorar o foco de onde emana, venerar seus representantes. No modo de crer dos Tupinambá não havia lugar para a entrega total à palavra alheia: "como no tiene[n] ídolos por quien mueran", não podiam ter religião e fé, que exigem a disposição em morrer por alguma coisa (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 37).

O caso dos Tupinambá e das dificuldades enfrentadas pelos jesuítas nas tentativas de conversão indicam as diferenças conceituais na interpretação dos eventos históricos e nas diferentes plasticidades de cada identidade, se assim

poderíamos dizer. Partir do pressuposto de que essas epistemologias são diversas nos ajuda a entender a complexidade das identidades e da ineficácia da ideia de aculturação.

Já Barth discute mais diretamente o quanto esses encontros interétnicos afetam as próprias identidades envolvidas, em um jogo de negociações, uma vez que “as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são constituídos (BARTH, 2000, p. 26).” Não coincidentemente esse é o caso dos Tupinambá, pensados por Viveiros de Castro, em que o próprio ritual de antropofagia é um exemplo emblemático.

Barth entende que são nessas aproximações fronteiriças que parte fundamental da organização étnica ocorre. Seja por questões geográficas, por padrões hierárquicos formados na relação interétnica ao longo do tempo, são inúmeras as relações fronteiriças, uma vez que são igualmente diversos os contextos em que estão inseridas e que são atualizadas.

Assim, quando pensada em relação ao atual contexto do ensino de história indígena, as discussões em torno do conceito de identidade são pensadas como uma forma de “desvincular o binômio ‘pureza originária X contaminação pós-contato’” (RAMOS, 2016, p. 48), como pontua Ramos (dissertação 7), e partir do exercício de refletir sobre os estereótipos e os supostos povos aculturados, “repensar a formação social e a construção de identidades segundo os dinamismos, hibridismos e inovações culturais contínuas” (RAMOS, 2016, p. 48).

Por sua vez, em “Identidade Indígena”, poesia escrita em 1975 por Eliane Potiguara, ela profere:

Identidade Indígena
 Nosso ancestral dizia: temos vida longa!
 Mas caio da vida e da morte
 E range o armamento contra nós.
 Mas enquanto eu tiver o coração aceso
 Não morre a indígena em mim e
 Nem tão pouco o compromisso que assumi
 Perante os mortos
 De caminhar com minha gente passo a passo
 E firme, em direção ao sol (POTIGUARA, 2018, p. 115).

Para Potiguara, a identidade indígena é fundamentalmente ancestralidade, o compromisso assumido com os que já fizeram a passagem, os mortos, mas que se mantém vivos em seus ensinamentos. Para os povos indígenas, identidade também

é sinônimo de sobrevivência: indígena vivo, identidade viva: “enquanto eu tiver o coração aceso, não morre a indígena em mim” (POTIGUARA, 2018, p. 115).

Na medida em que o sujeito se sente indígena em sua ancestralidade, toda a sua vida é uma manifestação dela: o compromisso com os ancestrais, a espiritualidade, a língua, a filosofia, os parentes, os gestos, o corpo. Não se trata de uma determinação externa, é um sentimento de pertencimento, uma forma de viver o mundo.

Por fim, um outro conceito sob o qual praticamente todas as dissertações se debruçaram é o de memória. Os principais autores referenciados são Michael Pollak e Pierre Nora que, entre aproximações e distanciamentos, pensam as demandas históricas da memória a partir do contexto do pós Segunda Guerra Mundial.

Dito isso, já é possível afirmar que o debate em torno da memória nas dissertações sobre a temática indígena defendidas em 2016, dialoga principalmente com o cânone historiográfico europeu, e que por isso tem um olhar bem específico para o que é definido como memória e história.

Na perspectiva desse cânone, memória e história são duas coisas distintas, diferente de como se dá no pensamento indígena. Para as Ciências Sociais, e aqui incluo a História, a memória é um processo cognitivo orgânico. Já a História, é um método de pesquisa construído e moldado teoricamente e, portanto, artificial. A história requer não só a abstração, mas sobretudo a comprovação documental, pois “(...) baseia-se em fatos empíricos, que se podem rejeitar por outras concepções do passado, está sempre aberta a revisões que reinterpretam o passado pelos acontecimentos e ideias subsequentes de forma consciente” (SILVEIRA, 2016, p. 57) (dissertação 9, p. 57). Já a memória é abertamente ligada a afetos e sentimentos de todos os tipos, está vinculada à tradição e à identidade. Por isso, para a história disciplinar, a memória não é confiável por si só, não é uma comprovação em si mesma, mas é, sim, uma potencial fonte histórica.

Com base nas discussões em torno da memória nas pesquisas dos professores, a relação entre história e memória aparece principalmente como uma análise crítica da memória oficial, fazendo uma contrapartida a partir do silenciamento de memórias indígenas.

Nesse sentido, autores como Fagundes (dissertação 3), Assis (dissertação 4), Maia (dissertação 5), Ramos (dissertação 7) e Silveira (dissertação 9), identificam na contemporaneidade uma abertura para um diálogo direto entre história e memória,

com foco nos sujeitos marginalizados. Essa demanda, entendem os professores, é influenciada principalmente por políticas públicas que vêm sendo construídas em diferentes países.

Para Fagundes (dissertação 3), as demandas impulsionadas pelos movimentos sociais em relação à memória, que são reconhecidas pela historiografia, demarcam a contemporaneidade, ou mais especificamente, nas palavras do autor, o atual regime de historicidade presentista, fazendo referência portanto a ideia de presentismo elaborada pelo historiador François Hartog:

Portanto, temas como identidade de gênero, etnicidade, dever de memória, patrimônio, entre outros que se impuseram como objetos privilegiados da agenda do historiador, demarcam o regime de historicidade presentista. A própria aprovação da lei 11.645/08 é uma resposta do Estado às demandas sociais e mobilizações dos grupos indígenas nesse tempo presentista. (...) É a partir desses elementos que norteiam a historiografia desde as últimas décadas do século XX, que observamos a emergência da Lei 11.645/08, conseqüentemente a “questão da diferença” passou a ocupar o centro dos debates políticos e científicos, sendo decisiva para o aumento significativo de demandas de identidades no Brasil (FAGUNDES, 2016, pp. 107).

Nessa perspectiva, a temática indígena compõe um quadro amplo de temas em um contexto em que, para Fagundes (dissertação 3), a própria Lei 11.645/2008 é resultante. Além disso, quando o autor relaciona as minorias com a discussão em torno do dever de memória, há que se considerar um quadro mais amplo que extrapola o contexto brasileiro, uma vez que as políticas de dever de memória se iniciam principalmente na França após a Segunda Guerra Mundial. Silveira (dissertação 9) também toca nesta questão. A autora entende que:

Na atualidade, existe uma demanda dos povos indígenas pelo combate à discriminação e preconceito. A escola deveria ser um espaço privilegiado para romper com estereótipos e promover uma educação intercultural pautada no respeito à diferença. A lei 11.645/08 é uma resposta para esta demanda. Ela é um chamado ao “dever de memória”, uma evocação, valorização e reconhecimento de memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas, como a tomada de terras, a escravização, a violência, o extermínio dos povos indígenas, e também às suas lutas e resistências, ao protagonismo destes grupos ou indivíduos, às suas tradições, na busca da validação social de direitos já adquiridos e para a conquistas de novos. O conceito de “dever de memória”, surgiu na década de 1970, na França se remetendo a uma “...ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade civil, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4) (SILVEIRA, 2016, p. 53).

De fato, outros autores já desenvolveram essa relação do dever de memória e alguns eventos históricos no Brasil, não só em relação as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas também à ditadura militar. Pessoalmente, acredito que apesar de

as políticas públicas e reformulações teóricas sobre os grupos marginalizados serem uma tendência que pode ser identificada em muitos países, principalmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que essa relação quase direta entre dever de memória e Lei 11.645/2008 deva ser pensada com mais cuidado.

Como o próprio nome indica, as políticas de dever de memória se referem a leis memoriais que, apesar de apresentarem conexões possíveis com a disciplina histórica, não indicam uma política especificamente voltada aos historiadores, ao menos não no caso brasileiro da Lei 11.645/2008, que se refere a construção do conhecimento no currículo oficial. Isso fica evidente tanto no texto da lei, quando se refere diretamente a história e cultura dos povos indígenas e de origem africana que deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008), mas também em suas Diretrizes Operacionais, como vimos no capítulo 1.

Entendo a reflexão de Silveira (dissertação 9) e identifico conexões entre os contextos francês e brasileiro, mas não acredito que a Lei 11.645/2008 tenha sido pensada fundamentalmente como uma política de memória. Neste caso, não há uma proposta direta, e, portanto, oficial, a uma política de memória, mas sim de construção de conhecimento na educação. Que a memória e a História se inspiram e se afetam mutuamente, não há dúvidas, mas há uma diferença entre as políticas de memórias e as de História.

Já Assis (dissertação 4) e Maia (dissertação 5) se utilizam do conceito de memória subterrânea, desenvolvido Michael Pollak, para pensar esse movimento de amplificar memórias até então abafadas, escondidas nas margens. Assim como a ideia de dever de memória, o debate em torno das chamadas memórias subterrâneas também parte do contexto que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, principalmente em relação as suas dimensões traumáticas e soterradas. Mas neste caso há uma ampliação do debate pensando outros contextos históricos em que grupos sociais diversos tem suas memórias oprimidas. Segundo Pollak, é principalmente através da oralidade que esses sujeitos sustentam suas memórias. Nesse sentido, a ideia de memória subterrânea permite conexões diretas com as memórias traumáticas e silenciadas dos povos indígenas na História do Brasil:

(...) essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de

amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLAK, 1989, s/p).

Em vista das violências e traumas, o aparente silenciamento, na verdade, é uma estratégia de resistência que se dá no ato do compartilhamento íntimo da memória, com parentes e aqueles considerados aliados. É nesse “subterrâneo” que ela se atualiza, esperando o momento em que ela emergirá, quando “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” em que “a memória entra em disputa” (POLLAK, 1989, s/p). Foi justamente nesse sentido que, ao analisar aspectos da história oficial e das memórias subterrâneas indígenas no Piauí, que Assis (dissertação 4) identificou o “o conflito e a competição entre memórias concorrentes” (ASSIS, 2016, p. 17). Maia (dissertação 5) também pontua:

Temos na sociedade uma memória que se coloca como a da maioria e, no mais das vezes, aparenta ser unânime, mas existem também as memórias subterrâneas, que acentuam o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Fazem um trabalho de subversão do silêncio. Temos então um cenário de disputas de memórias. E é exatamente neste contexto que os movimentos sociais vão atuar de modo a dar visibilidade e voz a essas memórias silenciadas, fazendo com que tais memórias sejam transformadas, reconstruídas (MAIA, 2016, p. 18).

Assim, o momento em que as memórias subterrâneas são compartilhadas com o mundo, são levadas à público, é conflitante, pois elas só foram soterradas em decorrência de uma violência anterior.

Por fim, Ramos (dissertação 7) também pensa o debate em torno das memórias subterrâneas ou, como ela também chama, silenciadas. Porém, uma vez que sua pesquisa se volta para o patrimônio cultural, ao sítio arqueológico Tupinambá dentro da escola, a professora se utiliza do conceito de lugares de memória. Mas para pensar essa categoria é preciso, antes, entender como Pierre Nora analisa a relação entre memória e história na modernidade e o que isso implica na construção de lugares de memória.

Para Nora, a modernidade vive um progressivo afastamento da memória que, por sua vez, se ancora na tradição. Processos históricos como a democratização dos Estados-Nação e a crescente industrialização, reorganizam as sociedades humanas e desestruturam formas antigas de interação social. Tais interações se davam maciçamente pela “coletividade-memória”, a exemplo dos camponeses, em que o olhar para o passado se encaixava na tradição, no cotidiano, experiências marcadas pela “forte bagagem de memória e fraca bagagem histórica” (NORA, 1993, p. 8). Essa historicidade tradicional, cada vez menos vivenciada dada a crescente globalização e

influência na narrativa midiática e histórica, é parte do que ele chama de sociedades primitivas, incluindo aí os povos indígenas. Para Nora, cabem à memória e a história as seguintes compreensões:

Memória e história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. (...) Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

Na perspectiva do autor a memória é marcada principalmente pela experiência do coletivo e nessa perspectiva as memórias são vivenciadas com a mesma pluralidade. Isso não ocorre com a História que é sempre crítica e relativa.

Pessoalmente, entendo que o modo como Nora estabelece as diferenciações entre História e memória esbarram por vezes em generalizações, e por isso me parece que a interpretação de seu texto deve ser feita com cuidado. Para além disso, a análise do autor traz aspectos fundamentais para pensarmos a relação dos sujeitos com o passado em um contexto global que é cada vez mais marcado pela despersonalização e mercantilização das relações.

Dito isso, Nora entende que os lugares de memória surgem justamente em uma sociedade que se afasta progressivamente da memória e que, justamente por isso, teme os riscos desse desprendimento. É nessa discussão que Ramos (dissertação 7) se insere, quando pensa o sítio arqueológico na Escola Municipal Honorino Coutinho como resultado de uma vontade de memória, que percebe no silenciamento das experiências indígenas um risco de afastamento desse passado. Logo na introdução, quando explica a estrutura do material didático que ela desenvolveu, em forma de sequência didática, a autora explica:

Finalmente, *O que há dentro dos muros da escola?* Conecta nossos propósitos de vincular Patrimônio Histórico-Cultural e a temática indígena no ensino de História. Além de tratar as implicações da presença de um patrimônio arqueológico na escola para a valorização da história local, os espaços existentes na Escola Municipal Honorino Coutinho produzem, na concepção de Pierre Nora, uma *vontade de memória*, o reconhecimento do grupo, necessário para a construção de “lugares de memória”. Nesta perspectiva, discutimos que os espaços construídos na escola são “lugares de memória”, pois remetem à cultura e à história dos povos indígenas, que, pelas narrativas tradicionais, eram desconsideradas, invisibilizadas como sociedades indígenas construtoras de culturas e histórias (RAMOS, 2016, p. 18).

Assim, no caso da pesquisa de Ramos, a história enquanto disciplina é pensada como meio de acessar tanto a história indígena quanto a memória, a partir da materialidade presente no sítio arqueológico e na escola. Além disso, o sítio arqueológico na Escola Municipal Honorino Coutinho é compreendido como um caminho para pensar a História e a memória de povos invisibilizados, e é nesse sentido que seu debate também se conecta com a ideia de memória subterrânea, uma vez que “considerar o patrimônio em seus aspectos culturais de formação cria espaços para debates sobre memórias silenciadas” (RAMOS, 2016, p. 14).

Nesse sentido, é possível notar que a memória é mobilizada pelos autores das dissertações principalmente a partir de um debate historiográfico consagrado de matriz europeia. Tal debate aborda questões voltadas às políticas de memória, minorias e silenciamentos, que dialogam amplamente com o atual cenário brasileiro, com os movimentos sociais e a Lei 11.645/2008.

Apesar da pertinência de tal debate e de suas conexões com a temática indígena, é preciso ter em mente que os autores indígenas trazem outras dimensões e sentidos para as noções de memória e história, com distinções conceituais que se contrapõem ao cânone historiográfico. A professora Laklãnõ-Xokleng, Josiane de Lima Tschucambang, em seu TCC intitulado “Ouvir os velhos, aprender com eles: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng” (2020), se coloca como ouvinte e aprendiz dos mais velhos no entendimento da memória, história e dos conhecimentos de seu povo.

O título já indica a centralidade dos mais velhos na construção e no compartilhamento de saberes dentro da aldeia, o que em si já pontua um outro lugar do saber nas sociabilidades Laklãnõ-Xokleng, que se pauta na experiência. Além disso, Tschucambang entende que história e memória são interdependentes no processo de construção de conhecimento Laklãnõ-Xokleng, diferente de como Nora define essas duas categorias. Nesse sentido, a autora explica:

A transmissão do conhecimento tradicional se dá através dessas memórias de suas tradições como um todo, no âmbito de crenças e vivências cotidianas. Um elemento cultural que ainda se mantém forte é a mitologia, os rituais e os costumes são feitos de forma oral, e são os idosos que lutam para suas existências, mesmo que através da oralidade. Para os indígenas em geral a figura do ancião é vista como um arquivo vivo, que englobam várias formas de viver na aldeia assim como a medicina tradicional, por onde acontecem as curas, através das rezas, com os conhecimentos e o manejo das ervas, envolvendo os cantos e as danças, como forma de voltar ao passado. Durante esses rituais, narram através de cantos, que não tem tradução, recriando o um momento, lembrando-se de pessoas quem passaram por aqui, que os ensinaram (TSCHUCAMBANG, 2020, p. 37).

É através da memória que os mais velhos acessam as experiências passadas e os conhecimentos que foram aprendidos. Na forma Laklãnõ-Xokleng de estruturar o conhecimento, a memória é a fonte principal de transmissão dos saberes indígenas que encontra seu veículo na oralidade. É a memória que ensina, que (re)vive a mitologia. É a partir do ancião, o “arquivo vivo” da aldeia, que as memórias existem e as histórias são compartilhadas. Aqui, memória e história, memória e mito, memória e conhecimento são sinônimos: a memória é a base desses saberes, e, assim, todos os outros se dão a partir dela.

Chamo atenção também para o uso do termo “mitologia” e do sentido outro que ele tem nas experiências indígenas. Mito é história, é a narrativa que conta e dá sentido às histórias de criação do mundo, e é também uma forma de acessar ao passado, no sentido de que a oralidade permite atualizar o passado e experienciá-lo no presente. Por isso, longe de estar associado a um senso comum que entende mito como falso, ele é um dos elementos culturais mais fortes e verdadeiros.

Dentre as dissertações investigadas a que mais se coloca em diálogo com as noções de memória e história a partir dos próprios saberes indígenas é justamente aquela que se dá dentro da aldeia Apinajé a partir da educação escolar indígena. Na dissertação “Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé”, escrita por Gomes (dissertação 8), fica evidente que a proximidade que Gomes estabelece com os Apinajé em sua pesquisa o permite acessar mais diretamente seus conhecimentos, o que inclui as noções de mito e história. Em conversa com um dos professores Apinajé, Gomes compartilha:

Conversando com o professor Francisco Apinajé, que ministra aulas da disciplina de *Cultura Indígena e Diversidade*, que em 2016 passou a abranger a disciplina de *História e Cultura Indígena* (antes, uma disciplina isolada em 2015), perguntei o que ele pensava da oposição: História e Mito. Sua resposta foi imediata, se o mito é pensado pelos não-indígenas como contos que não são reais, “Mito e História para os Apinajé, são a mesma coisa, apenas mudam as formas de contar as histórias”. Na mesma conversa, outro professor indígena, Júlio Kamêr Apinajé, definiu que entre as duas não há diferenças de real e irreal (GOMES, 2016, pp. 135).

No caso dos Apinajé, as distinções entre história e mito são pensadas como formas diferentes de narrar a experiência, sem contraposição entre verdadeiro ou falso. Isso não quer dizer que não existam histórias criadas, que, na concepção

ocidental, poderíamos pensar em termos de narrativas literárias e/ou ficcionais, e assim o autor continua:

Na língua materna, segundo Francisco, há termos para uma história verdadeira e para uma história não real, que não aconteceu, usada para divertir, ou seja, há uma separação em seu sistema de pensamento entre “Histórias verdadeiras e histórias falsas” (ELIADE, 1972). Para os Apinajé, Mito é História, concluiu Júlio Kamêr, professor de língua materna. Os índios Kadiwéu do Mato Grosso do Sul, não gostam que tomem seus mitos como algo imaginário ou ilusório, estes também fazem uma divisão onde definem “histórias de admirar” e “histórias que aconteceram mesmo”, a participação deste povo na Guerra do Paraguai é um exemplo da segunda (SILVA, G., 2015) (GOMES, 2016, pp. 135-136).

As histórias de admirar apresentam outras funções sociais, distintas da mitologia histórica, das histórias que aconteceram. Por isso, os sentidos e funções dados a história e memória nas epistemologias indígenas apresentam desafios para o cânone historiográfico, e, portanto, cabe a nós, historiadores, ampliarmos nossa leitura de mundo em direção a esses saberes.

Pensando agora esse conjunto de conceitos utilizados pelos autores, mais especificamente a tríade agência, identidade e memória, vimos que há uma teoria pautada na nova história indígena, que se preocupa em pensar perspectivas de análise que viabilizem o olhar para os protagonismos indígenas. Há também um movimento, ainda que inicial, de estabelecer um diálogo com os próprios autores indígenas e seus saberes. Foi justamente este último aspecto que procurei potencializar a partir da análise, travando diálogos diretos entre os autores utilizados nas dissertações, e autores indígenas que abordam os mesmos conceitos a partir dessas epistemologias outras. Nesse sentido, esse capítulo continua o debate conceitual que iniciamos no primeiro, em que já havíamos pensado os conceitos de agência e território.

Por fim, para encerrar essa análise sobre uso de conceitos e termos, identifiquei algo comum na escrita de alguns professores que é o uso de termos como “romper” e “desmontar”. Identifiquei que em alguns casos, tais termos foram utilizados para definir os objetivos gerais de oficinas ou de materiais didáticos que seriam trabalhados em dias ou semanas. Conscientemente ou não, esses termos apresentam uma espécie de imediatez, que por um momento parece desconsiderar o que talvez seja o maior desafio da Lei 11.645/2008: que estamos lidando com séculos de desconhecimento e silenciamento. A nossa conjuntura é formada pelo racismo estrutural. Nesse sentido, penso ser válida a reflexão de Krenak:

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo (KRENAK, 1999, p. 27).

Parte de se saber quem se é e para onde está indo é preciso compreender que esses desafios requerem um longo caminho pela frente. Baniwa também já nos disse que só é possível aprender com os povos indígenas depois que desaprendermos os nossos preconceitos e, conhecendo a história do Brasil, não acredito que esse processo de deseducação dos preconceitos será rompido, mas, aos poucos, modificado.

Não é possível romper ou desmontar nada, é possível planejar e repensar continuamente. Um exemplo desse processo são as cotas raciais. A ideia é que elas não existam para sempre, que em algum momento negros e indígenas tenham as mesmas condições de ingressar nas universidades, porém, há que se considerar os processos necessários para tentarmos alcançar esses objetivos, pois estamos falando de séculos de racismo. Por isso, ainda que a ideia de “romper” ou “desmontar” seja positiva e tenha o seu lugar no debate, entendo que seu uso como objetivo imediato de oficinas e materiais didáticos pode ser repensado.

Reitero então a sugestão de Baniwa, de compreender a Lei 11.645/2008 como um processo de deseducação a partir da identificação dos nossos preconceitos e dos racismos históricos. Um sujeito só se torna antirracista porque antes se reconheceu racista e entendeu que esse olhar hierárquico em relação ao mundo não é culpa de um único sujeito ou de uma única instituição, mas se trata de um processo estrutural, portanto histórico: a saída é então deseducar, desaprender, e sim, em certa medida, desconstruir.

5.3 APROXIMAÇÕES CRONOLÓGICAS

Assim como as escolhas teóricas, os recortes temporais são indicadores fundamentais em uma análise a partir do ensino de história. Uma vez que o senso comum interpreta o “índio” como o outro que é idílico, selvagem ou aculturado, e que, como salientado pelos professores, de modo geral os alunos compartilham deste imaginário, há uma mentalidade temporal que os restringe ao período colonial. No campo do ensino de história indígena essa segmentação cronológica não é novidade,

sendo um aspecto já discutido e comprovado. Nesse sentido, as dissertações elaboram e propõem alternativas para pensar as cronologias no ensino de história indígena.

Um ponto central dos materiais construídos pelos autores é, não só o entendimento de que os alunos já possuem ideias e opiniões prévias sobre os povos indígenas, mas uma legitimidade atribuída a esses conhecimentos dos alunos, que são considerados como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, há na prática de pesquisa dos professores um alinhamento direto com a didática da história, em que é fundamental reconhecer os saberes prévios construídos a partir de um lugar social, político, econômico e cultural no qual os alunos estão inseridos. Assim, se estabelecem conexões que tem o intuito de facilitar o interesse e o entendimento dos temas estudados uma vez que eles encontram ressonância na experiência, e é por esse caminho que toda a produção dos autores é pensada.

Quando Privatti (dissertação 6) justifica os temas centrais que fundamentaram os enredos de cada um dos desenhos animados construídos por ele, é destacada a importância de pensar a contemporaneidade das identidades indígenas, africanas e afro-brasileiras. Na ordem dos desenhos propostos, dois se destacam por essa abordagem cronológica, o de número 2, intitulado “os indígenas não estão parados no tempo” e o de número 5 “viagem à África”. Nos dois casos se apresentam os povos indígenas e africanos como sujeitos contemporâneos, constituídos por identidades que são complexas e que se transformam ao longo do tempo.

No caso da temática africana, os personagens principais, Silas e Jorge, viajam pelo espaço em poucos segundos, evento que é justificado no enredo através da inserção da ficção científica. Eles viajam até Tombuctu, no Mali, cidade em que estão localizadas algumas das primeiras universidades das quais se tem registro histórico. Assim, Tombuctu é a personagem principal e que possibilita pensar as populações de origem africana como históricas e contemporâneas, pois se trata da Tombuctu do presente, mas apresentada como uma cidade de tradição intelectual milenar.

Já em relação a temática indígena essa problemática é pensada a partir da presença da personagem Apoema, professor e liderança política, que no episódio 2 é apresentado em uma situação cotidiana, quando Silas e Jorge o encontram fazendo compras no supermercado. Esse encontro gera incômodo em Silas, que não entende e nem concorda com a possibilidade de um indígena frequentar espaços como um mercado, por exemplo, o levando a questionar a indianidade de Apoema. É o

desconforto sentido por Silas que encaminha o diálogo com seu amigo, Jorge, como explica Privatti:

Jorge traz uma informação que Silas desconhece, a de que os índios não estão parados no tempo, e que portanto, não haveria motivo para imaginarmos que eles não mudam como todos os outros seres humanos do mundo. O argumento utilizado é que os índios da época da colonização estão mortos, os índios de hoje não são aqueles, mas sim outros, inseridos na atualidade como todos. Silas rejeita o argumento dizendo uma série de características genéricas sobre os índios: cacique, oca, pajé, e etc. Ele agrupa todos os índios em um mesmo bloco compacto de pessoas. Silas desconhece o fato que há diversas etnias indígenas, e que elas seguem diversos fluxos de transformação, e que, portanto não seria possível enquadrá-los em características únicas. Jorge explicará todas as possibilidades dentro de grupos variados de indígenas, partido do pressuposto que há diferenças entre os povos, fornecendo inclusive dados quantitativos e qualitativos (PRIVATTI, 2016, p. 69).

Uma vez que Silas se depara com a alteridade, sua primeira resposta é um enquadramento e uma consequente deslegitimação da identidade do outro. Para explorar esse conflito a abordagem de Privatti é desenvolver um diálogo conceitual sobre o que é identidade, o que é feito principalmente a partir do personagem Jorge, que é apresentado como um porta voz, uma referência para as questões de identidade.

Durante a conversa, Jorge se propõe a ampliar o entendimento de Silas sobre o que são as identidades indígenas, considerando seus fluxos de transformação, para utilizar as palavras do autor. Para embasar o diálogo, Silas também apresenta dados oficiais sobre a diversidade de povos indígena no Brasil, fontes que podem ser facilmente acessadas e estudadas. A problemática inserida por Privatti neste e em todos os episódios explora ideias e opiniões que são cotidianamente expressas em sala de aula pelos alunos, fazendo com as animações apresentem um espelhamento da realidade.

Maia (dissertação 5) também justifica a escolha pelo estudo dos povos do Parque Indígena Xingu na contemporaneidade por identificar o estudo da presença indígena no tempo presente como uma necessidade no ensino de história indígena. Ela explica que seu “desafio era construir com o aluno a ideia de que eles estão inseridos na sociedade atual e possuem atuação ativa nesta sociedade” (MAIA, 2016, p. 45):

A intenção é problematizar o Parque Indígena do Xingu (PIX) para pensar a atuação das populações indígenas e sua relação com o Estado nos dias atuais. O PIX é considerado uma forte referência de diversidade cultural e ambiental da Amazônia, sendo de grande importância para a conservação da paisagem, sendo assim, para além da questão das terras indígenas, o Parque

é referência para refletir sobre a preservação da biodiversidade da fauna e flora de nosso país. Sob tais premissas é que ele foi estabelecido como espaço de realização do jogo, garantindo não apenas um ouvir dizer sobre esse espaço por parte dos alunos, mas um acúmulo de dados que permita consolidar referências básicas sobre a diversidade indígena e sua contemporaneidade bem como valores ecológicos (MAIA, 2016, p. 13).

Na elaboração do PIX fica evidente que a autora buscou explorar diferentes aspectos identificados como mais urgentes. Dentre eles estão a questão de terras (demarcações e conflitos), a relação com a FUNAI, as questões de preservação ambiental que perpassam o Parque, a diversidade de povos que o habitam e sua atuação na contemporaneidade. Se trata, portanto, de “um material didático para o Ensino Fundamental II em formato de um jogo pedagógico que tem como objetivo informar sobre indígenas contemporâneos” (MAIA, 2016, p. 5).

Assim, as dificuldades que marcam o estudo dos povos indígenas contemporâneos se destacam entre as principais estratégias desenvolvidas pelos autores, o que influencia na construção teórico-metodológica das dissertações. França (dissertação 1), inclusive, intitula a sua pesquisa de “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”, mesmo nome dado à oficina que desenvolve com seus alunos e que se propõe como referência para a prática de outros professores. Para o professor, os principais objetivos a serem alcançados pela oficina são:

_ Permitir que os alunos conhecessem os discursos sobre a história indígena realizados pelos próprios indígenas. Perceber que a presença indígena não estava restrita à ideia corrente de que os indígenas vivem apenas em florestas, isolados e sob um modo de vida igual aos dos primeiros contatos com os europeus nos séculos iniciais da colonização. _ Que as formas de narrar a história, incluindo a História dos povos indígenas são provisórias, ou seja, se alteram ao longo do tempo (FRANÇA, 2016, p. 58).

Além da valorização das autorias indígenas, a ampliação do conceito de identidades indígenas se dá pelo objetivo de repensar o suposto isolamento indígena, o imaginário colonial e como as histórias indígenas “se alteram ao longo do tempo” (FRANÇA, 2016, p. 58).

O foco na contemporaneidade dos povos indígenas fica ainda mais evidente quando o autor apresenta seu aporte teórico:

Além das referências teóricas do ensino de História como Bittencourt (2013), Schimdt (2010), por exemplo, fiz uso de autores que discutem a temática indígena na sala de aula como: Funari (2014), Medeiros (2012) e Grupioni (1995). Essas leituras permitiram conduzir as questões relacionadas nos objetivos da oficina, sobretudo quando questionam o senso comum de

associar os povos indígenas apenas ao período colonial, da homogeneidade desses povos e, principalmente, do silêncio dos livros didáticos quanto a outros momentos de nossa história, quando os povos indígenas parecem não existir mais (FRANÇA, 2016, p. 58).

O professor pensa os povos indígenas a partir de suas próprias narrativas e compreender a sua continuidade histórica no Brasil até o tempo presente. Vemos que as propostas das dissertações dialogam uma com as outras, uma vez que os objetivos de Assis (dissertação 1) se conectam, por exemplo, com os de Privatti (dissertação 2), no desenho 2, em “Os indígenas não estão parados no tempo”.

Depois do tempo presente, o período colonial é o segundo principal contexto histórico abordado nas dissertações. Também neste caso a justificativa se dá pelo imaginário dos alunos. Nesse caso a questão colocada não é a dificuldade em reconhecer que “ainda” existem indígenas no Brasil, mas em repensar as características que compõem esse “índio”, ligado a ideia de selvagem, vítima, usurpado. São sentidos objetificantes, e o índio-objeto é incompatível com o indígena-sujeito. É justamente por isso que os autores falam tanto em “desconstruir” os preconceitos, porque pensar o segundo sem antes repensar o primeiro, cria uma dificuldade conceitual.

Na medida em que existem esses dois polos que se diferenciam epistemologicamente, fica difícil para os professores se distanciarem dessa discussão, pois este é o momento em que o ensino de história indígena no Brasil se encontra: inicial, em construção.

Porém, neste caso, é possível perceber uma certa contradição nas dissertações. Ainda que os professores identifiquem de forma crítica essa “objetificação colonizante” em sala de aula, ou nos materiais didáticos, que enquadram os indígenas ou no passado colonial ou, no máximo, na contemporaneidade, eles mesmos apresentam uma tendência a desenvolver as suas pesquisas a partir desses contextos. A dissertação de Lima (dissertação 2) é um exemplo. Ao analisar imagens em livros didáticos, o autor identifica esse vazio temporal entre o período colonial e o século XX:

Interessante que a maioria das imagens indígenas apresentadas pelos autores na coleção são gravuras produzidas e utilizadas para ilustrar o período colonial. Eles simplesmente desaparecem no Brasil Império, principalmente após 1840! Algumas fotografias incluídas na coleção pretendem apresentar a situação dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade. Esses povos são retirados do calabouço histórico a que foram renegados pela historiografia brasileira e reaparecem como num passe de mágica, no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas,

a partir da década de 1930, na famosa Marcha Para Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, lutando por direito na constituinte de 1988 (LIMA, 2016, p. 43).

O autor identifica um “retorno” abrupto dos povos indígenas no governo Vargas e posteriormente no contexto da constituinte, um reaparecimento “como num passe de mágica” (LIMA, 2016, p. 43), o que é criticado por ele. Porém, é interessante perceber que são justamente estes dois períodos históricos que ele escolhe para construir sua proposta didática:

Ficamos apenas com as imagens de dois grandes nomes relacionados a gravuras e pinturas em tela que têm como foco a temática indígena. São eles: Théodore de Bry e Jean-Baptiste Debret. Para complementar a nossa análise, trabalhamos ainda com duas fotografias que mostram indígenas na contemporaneidade, fugindo aos padrões de que eles só existiram no passado. Decidimos partir desse recorte acreditando que ele abre possibilidades para discussões sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, além de intensificar os debates sobre as dimensões da implementação da Lei 11.645/2008 nos espaços escolares (LIMA, 2016, p. 16).

Esse é um exemplo de como pode ser difícil se distanciar desses marcadores comuns ao qual os povos indígenas estão historicamente associados. De certo modo isso se repete em grande parte das pesquisas analisadas. Sem negar a importância histórica do período colonial, é importante lembrar que esses marcadores temporais não são necessariamente relevantes para todos os povos indígenas, uma vez que a experiência de cada contato é única. Essas temporalidades são exteriores, organizadas pelo cronista, pelo colonizador ou pelo historiador, dependendo do caso, como pontua Krenak:

Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. (...) Os Jamináwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora! Poderíamos afirmar, então, que para os Jamináwa 1500 ainda não aconteceu (KRENAK, 1999, p. 25).

Repensar o tempo a partir dos saberes indígenas é mais do que questionar esses marcadores temporais que tanto silenciam, é também expandir nosso entendimento para historicidades outras e utilizá-las em sala de aula.

Além disso, a ausência de propostas didáticas que integrem outros períodos da História do Brasil nas pesquisas dos professores, demonstra o quanto a nossa formação histórica é marcada por camadas conscientes e inconscientes, a partir das quais replicamos padrões, muitas vezes, sem perceber. Afinal de contas, somos sujeitos do nosso tempo, professores antirracistas, mas formados em uma estrutura racista. Nosso aprendizado é constante, nosso repensar é cotidiano, e assim vamos repensando o que foi feito de nós até aqui, levando o trabalho adiante, mas ele nunca está terminado. Será preciso que os próximos professores possam dar andamento a esse processo no futuro, assim como fizemos com os que vieram antes de nós: professores que também se repensaram, seguiram adiante, para que nós déssemos continuidade nesse trabalho. Somos sujeitos históricos, afinal, somos parte de algo muito maior, vivemos em uma pequena partícula de tempo que dança entre passado, presente e futuro.

6 APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS: LEI 11.645/2008, LIVROS DIDÁTICOS E OS ALUNOS INDÍGENAS

Além das questões teóricas, conceituais e das escolhas cronológicas estabelecidas pelos professores nas dissertações, foi possível identificar alguns temas que se mostraram relevantes em todas as pesquisas.

Dentre as principais temáticas abordadas está, evidentemente, as reflexões em torno da Lei 11.645/2008, desenvolvidas a partir da prática em sala de aula. Além disso, outros temas como os povos indígenas e os livros didáticos, a presença de alunos indígenas na educação básica e a educação escolar indígena. Nem todos esses eixos temáticos aparecem em todas as 9 dissertações, mas estabelecem, conexões entre pelo menos 2 pesquisas, e por isso os tópicos também foram organizados considerando a abrangência do tema, do mais global aos mais específicos.

6.1 ANÁLISES E USOS DA LEI 11.645/2008

Começamos pela análise do lugar da Lei 11.645/2008 nas dissertações em questão, não só por este ser um dos principais objetivos da pesquisa, mas por ela ser o tema que mais conecta as dissertações selecionadas. Sem exceção, independente do tema e do olhar que o professor constrói para a sua pesquisa, todos demarcam a lei como instrumento normativo que legitima a construção dos trabalhos, e por isso ela é mobilizada enquanto documento histórico.

Assim, o primeiro aspecto a ser considerado é o de que a lei, pensada como documento, é inserida em seu contexto histórico e associada como fruto da luta dos movimentos sociais. Neste contexto, o movimento indígena é pensado principalmente a partir da segunda metade do século XX, em sua participação na construção da Constituição Federal de 1988 e nos documentos que se seguiram a ela. Por isso, outras medidas amplamente citadas são a Lei 9.394/96, que implementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual as Leis 10.639/2003 e posteriormente 11.645/2008, tornando obrigatório estudo dos povos de origem africana e indígena:

No entanto, é importante constatar que a promulgação da lei 11.645/08 altera a lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa alteração é fruto das demandas dos povos indígenas que reivindicam o

reconhecimento e o respeito aos seus direitos. Esse novo cenário político é resultado da organização e mobilização de diferentes movimentos sociais, que lutam para promover a necessária valorização das matrizes sócio-culturais que fizeram do Brasil um país plural e múltiplo (FAGUNDES, 2016, p. 6).

A Lei 11.645/2008 altera a LBD que, por sua vez, abordava as relações étnico-raciais a partir dos chamados temas transversais, em que, ainda que a EREER não fosse obrigatória, já havia uma orientação para que os professores pensassem essas temáticas em sala de aula. A citação também indica um outro elemento que se repete em outras pesquisas, que é o protagonismo dos indígenas nas conquistas políticas das últimas décadas, o que inclui a lei. Algumas pesquisas abordam esse aspecto com mais profundidade que outras, mas de modo geral é possível afirmar que os professores consideram os saberes indígenas como elemento essencial na construção do ensino de história, e essa defesa vêm acompanhada de uma crítica ao eurocentrismo, que Privatti (dissertação 6), chama de “narrativas tradicionais”:

Ao colocar em evidência o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, espera-se colocá-los de forma equânime em oposição às narrativas tradicionais, tornando-os visíveis enquanto agentes históricos ativos, além de atender à obrigatoriedade do ensino destas temáticas nas salas de aula, sublinhada pela Lei 11.645 de 2008, consequência direta de diversas demandas sociais pela reparação de memória e história (PRIVATTI, 2016, p. 14).

Os autores apresentam um posicionamento crítico à construção do conhecimento histórico, e destacam o papel central dos saberes indígenas nesse processo. É comum os professores justificarem a escolha pela temática indígena tendo como origem as dificuldades na docência. Um exemplo é a própria ausência de formação nas universidades, os silenciamentos e deficiências presentes nos materiais didáticos. No caso dos professores que dizem ter tido alguma formação no campo da história indígena, entendem também que há um descompasso entre os saberes acadêmicos e os escolares. Maia (dissertação 5) também é enfática quanto a isso:

Como mencionei, a escolha da temática derivou da tensão entre a experiência em sala de aula e a lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. É muito importante ressaltar que essa lei não vem de uma constatação, por parte do Estado, de que há uma fragilidade no sistema educacional no que diz respeito a esses assuntos. A lei vem de uma demanda de movimentos sociais que lutam contra as formas de discriminação e preconceitos (MAIA, 2016, pp. 14-15).

Assim como os autores citados acima, ela interpreta a promulgação da lei como uma demanda do movimento indígena, consequente de uma pressão política. Um outro aspecto importante é como ela explica que a própria escolha do tema da

dissertação foi impulsionada pelas dificuldades de colocar a lei em prática na sala de aula. Muitos professores citam a ausência de formação nas universidades, as deficiências dos materiais didáticos, o tempo escasso para planejamento das aulas, além das baixas condições de trabalho como alguns dos fatores que inviabilizam a implementação da lei. É frequente os autores pontuarem a escolha pela temática como tema da dissertação, como uma forma de buscar enfrentar obstáculos em sala de aula.

Outro aspecto que ajuda a entender a análise que os professores fazem da Lei 11.645/2008 é considerar o momento em que eles desenvolveram suas dissertações, mais entre os anos de 2014 e 2015, e a defesa sendo em 2016. No ano de 2015 foram publicadas as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, que não são citadas por nenhum dos trabalhos. Entendo que em grande parte isso possa ser explicado pelo próprio contexto em que o documento veio a público, e sobre isso discutimos com mais profundidade no capítulo 1, quando faço a análise integral deste documento.

Vimos que a publicação das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 ocorrem na mesma semana da destituição do cargo da presidenta Dilma Rousseff, contexto político amplamente conturbado, que concentrou a atenção de todo o país. Além disso, ao que parece, a divulgação do documento não ocorreu, corroborando para o amplo desconhecimento da existência do documento, o que impacta negativamente na implementação da lei. Um exemplo disso são as próprias críticas que os professores fazem à lei, como veremos a seguir, que são de inegável importância, mas muitas das quais poderiam ter sido sanadas ou amenizadas a partir da leitura das diretrizes.

O que alguns professores fizeram foi recorrer ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2004 em vista da implementação da Lei 10.639/2003. Tal documento trata especialmente da temática africana e afro-brasileira, ainda que cite em alguns momentos os povos indígenas, uma vez que as relações étnico raciais estão expressas no documento. Mas há de fato uma carência de reflexões sobre temática indígena neste documento, aspecto que é criticado por alguns autores, a exemplo de Maia (dissertação 5):

Evidência dessa mobilização está no fato da lei que institucionalizava o ensino de história e cultura africana - 10639/2003 – foi anterior àquela que institucionalizou o ensino de história e cultura indígena. O que podemos

perceber é que, devido à grande visibilidade e forma dos movimentos negros, os estudos e materiais sobre essa temática são muito maiores e bem mais diversificados do que em relação aos estudos e materiais sobre a questão indígena. O que afirmo, portanto é que se ainda há muita reprodução de estereótipos e preconceitos e a falta de material didático para lidar com a lei vigente, essa realidade é mais grave no que tange aos conteúdos sobre os indígenas (MAIA, 2016, p. 20).

Ainda sobre este tema, Silveira (dissertação 9), ao analisar as Diretrizes da Lei 10.639/2003, entende que o “documento corrobora a invisibilidade dos povos indígenas ao assumir em seu título que se trata de um documento oficial para o tratamento da educação étnico-racial nas escolas e tratar apenas da questão dos negros” (SILVEIRA, 2016, pp. 47-48). Assim, nas dissertações em que essa crítica é feita, as autoras defendem que há uma diferença quantitativa na produção e difusão de materiais didáticos e um descuido em relação a temática indígenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De certo modo, como as duas temáticas integram a mesma lei desde 2008, justamente por estarem conectadas pela questão racial, é esperado que algumas contraposições sejam feitas entre elas. Principalmente em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, concordo que um olhar mais cuidadoso para a temática indígena enriqueceria o documento e cumpriria o objetivo de pensar as relações étnico-raciais com mais eficácia.

É necessário também um adendo ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entre 2014 e 2016 passava por discussões bem diferentes das presenciadas em 2019 ou 2020. A estrutura da atual BNCC praticamente não estabelece conexões com a proposta que estava sendo pensada no contexto em que os professores desenvolviam suas pesquisas. Ramos (dissertação 7) faz uma menção a este documento, e assim é possível ter uma ideia dessa diferença:

Os debates travados recentemente acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸ no campo da História colocaram a perspectiva da reconstrução das narrativas históricas deslocadas de um eixo europeu. Trataram do ensino de História centrado nas experiências africanas e ameríndias como forma de permitir o (re)conhecimento e a valorização da história destas sociedades. Apesar de ainda não se constituir com documento oficial ou definitivo, sendo alvo de intensas discussões e oposições, a BNCC é significativa para o trabalho presente, pois expressa horizontes de reflexões e ressignificações de conceitos até pouco tempo inquestionáveis (RAMOS, 2016, p. 26).

É possível perceber que o cenário do qual a autora falava se colocava otimista em relação ao futuro do ensino de história de modo geral, o que veio a ser amplamente combatido e abafado pela proposta neoliberal e tecnicista que se seguiu à esta e que vem sendo associada aos pressupostos do posterior projeto político de caráter anticientífico.

Assim, considerando todas essas especificidades do cenário político em que os professores desenvolviam suas pesquisas, passamos agora às críticas em torno do texto da Lei 11.645/2008. A primeira delas diz respeito ao modo como o texto da lei identifica os povos indígenas e africanos como “dois grupos étnicos” (BRASIL, 2008), o que foi especialmente ressaltado por Ramos (dissertação 7) e Silveira (dissertação 9) como uma simplificação da diversidade dessas populações, pois somente os povos indígenas são mais de 305 povos. Ramos (dissertação 7), entende que:

Considerar que a formação da história e da cultura brasileira tenham como base “dois grupos étnicos”, africano e indígena, evidencia concepções que direcionam um entendimento do conceito de étnico como sendo a definição sobre o *outro*. A situação é colocada a partir dos seguintes referenciais: os grupos que precisam de uma ação estatal são os excluídos, os *exóticos* ou etnicamente diferentes da sociedade envolvente. Sociedade essa que deve criar para estes grupos mecanismos de reparação social. São análises possíveis da leitura da letra da lei e dos desdobramentos da apropriação e aplicação da lei por escolas, professores e na formatação dos livros didáticos (grifos da autora) (RAMOS, 2016, p. 44).

A autora entende que, ainda que o saldo total da lei seja positivo, o uso de termos como “dois grupos étnicos” é uma definição simplista e contraditória, inclusive em relação ao que a lei propõe. Mais do que isso, os autores entendem que esses equívocos arriscam o leitor a cair em antigas armadilhas, como o perigo da objetificação do “outro”, que pertence a um único “grupo étnico”, a ser estudado pelos brancos. Ramos faz a mesma crítica ao uso desses termos, também destaca o modo como o conceito de cultura é mobilizado, uma vez que “dá a entender que a cultura é estática, compreensão que nega aos grupos étnicos sua historicidade, a possibilidade e direito de transformação, deixando-os congelados no tempo” (RAMOS, 2016, p. 42). As análises expressas pelas autoras demonstram as limitações do texto da lei, levando a uma leitura rasa. Por outro lado, essas críticas poderiam ser sanadas, ao menos em parte, caso fossem associadas a leituras das Diretrizes Operacionais da Lei 11.654/2008. Porém, como vimos no capítulo 1, é muito provável que os professores

não tivessem nenhum conhecimento sobre o documento no momento em que desenvolviam as suas pesquisas, dada a ausência de sua divulgação.

Nesse sentido, é possível perceber que uma das maiores preocupação dos professores são as perspectivas simplistas em relação aos povos indígenas, o que França (dissertação 1), coloca como o perigo em “se incorrer em caricaturas e simplificações apenas para dar conta do cumprimento da lei se não houver espaço para discutir as diferentes possibilidades da historicidade dos povos indígenas” (FRANÇA, 2016, pp. 18-19).

Como professores de História, a proposta defendida pelos autores é fazer justamente o oposto: complexificar o aporte conceitual e temporal, de modo que seja possível perceber a existência de identidades complexas, de sujeitos indígenas que transitam por diferentes espaços, que produzem seus próprios regimes de historicidade, estabelecem relações de poder, negociações, e que se transformam ao longo do tempo, como é comum a todas as identidades.

Como a análise dos professores está pautada na prática da sala de aula, sua análise é riquíssima, por apresentar a partir da prática, tanto as possibilidades quanto as limitações e as armadilhas engendradas a partir da lei. Apesar disso, sua importância é evidente e unânime na análise dos autores, sendo as próprias dissertações do ProfHistória um exemplo disso. Isso porque, sem silenciar as múltiplas dificuldades em sua implementação, ela é compreendida como parte da luta dos povos indígenas e a continuação de reivindicações representadas pela Constituição Federal de 1988, como entende Silveira (dissertação 9):

É importante ressaltar que mesmo problemática, a lei é uma importante conquista dos indígenas. Ela se insere nas diversas conquistas legais dos movimentos sociais indígenas, iniciadas a partir da Constituição de 1988, onde estes povos conseguiram, ao menos na lei, o direito à diferença (SILVEIRA, 2016, p. 43).

É possível perceber que a lei é recebida pelos professores como uma possibilidade de aproximação direta com os saberes de autoria indígena. Essa aproximação possibilita repensar a escola, não só pelos conteúdos, mas nas relações étnico-raciais internas que se dão no ambiente escolar, uma vez que “a escola é um *locus* onde a Lei poderá viabilizar espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa (...)” (FAGUNDES, 2016, p. 12).

Assim, a análise dos professores ressalta a existência de um quadro complexo, onde muitas frentes devem ser pensadas para uma prática de ensino de história

indígena. Isso inclui contextos díspares e precariedade nas condições de trabalho e de aprendizado, o que reforça a ideia da lei como política pública, que necessita de diferentes suportes, investimento e construção de sensibilidade: “com a necessidade de mobilizar recursos e órgãos, muitas das vezes, não comprometidos com mudanças ou com a formação plural e crítica dos estudantes” (RAMOS, 2016, p. 12).

6.2 ANÁLISES E REFLEXÕES ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático também é uma temática recorrente em algumas das dissertações analisadas. Pesquisas como “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”, de Flavio França, “O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história”, de Jorge Ferreira Lima, “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão” de Igor Fagundes e “Me Ixujareh – Ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do Povo Panhi- Apinajé”, de Dhiogo Rezende Gomes, abordam diferentes perspectivas e contextos em que os livros didáticos são pensados em relação ao saber histórico escolar.

Com base em autores como Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, referências nas pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, os professores o definem como um objeto complexo e constituinte da cultura escolar. Além disso, estabelecem uma relação com o livro didático como fonte histórica, passível de análise em relação aos diferentes contextos em que ele é utilizado.

Ao dialogar com Munakata, Flávio França (dissertação 1) entende que, ainda que a produção dos livros didáticos responda a uma adequação às demandas sociais, não se pode perder de vista que a sua construção se dá “dentro de um formato de negócios em que a máxima ‘livro bom é o que vende bem’” (FRANÇA, 2016, p. 32). Esse aspecto também é ressaltado por Bittencourt:

Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de ‘múltiplas facetas’, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

Nesse sentido, o livro didático é definido, entre outras coisas, como produto, pois está inserido na lógica de circulação e consumo advinda da própria estrutura

capitalista que constitui o Estado Brasileiro. Por outro lado, é a partir dessa mediação que a maioria dos livros didáticos distribuídos no Brasil responde a uma estrutura curricular nacional fundamentada pela Constituição Federal de 1988 e a posterior publicação da Lei 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse contexto, o papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é central, pois tem a função de balizar e avaliar a produção dos materiais com base em editais lançados regularmente, há cada três anos, e distribuí-los em todo o território nacional. Segundo Diego Marinho de Gois e Tânia Maria Braga Garcia:

No Brasil, a produção, avaliação e circulação dos livros didáticos são reguladas em grande parte pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Escolar (PNLD) e obedecem a um conjunto de normas, previstas na legislação educacional e na legislação de livros didáticos. O programa avalia, compra e distribui gratuitamente livros para os alunos das escolas públicas e, assim, torna-se elemento fundamental a ser considerado pelos pesquisadores uma vez que se constitui como uma política pública com décadas de existência (GOIS; GARCIA, 2020, p. 2).

Como programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a construção dos editais definidos pelo PNLD reitera a função democrática da educação brasileira, tendo como referência a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, ao definir o estudo obrigatório dos povos indígenas em todo o Brasil, a Lei 11.645/2008 alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O estudo dos povos indígenas se tornou uma política pública, impactando a produção de livros didáticos em todo o Brasil. Se o campo do ensino de história indígena já vinha desenvolvendo uma análise sobre a presença e as ausências dos povos indígenas nos livros didáticos, a Lei 11.645/2008 impulsionou esse processo, se tornando um marco fundamental nas investigações sobre os livros didáticos.

No que tange as pesquisas que se debruçam sobre o livro didático, Bittencourt identifica algumas perspectivas que se destacam nas investigações. Segundo a autora, sobressai o olhar para os usos do livro didático em sala de aula, como as “relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica” (BITTENCOURT, 2011, p. 306), bem como do impacto das políticas públicas, a exemplo a Lei 11.645/2008 na sua produção. Segundo França (dissertação 1), a análise do livro didático deve considerar os usos do professor e dos alunos, pois eles implicam em adequações e recortes que, por sua vez, partem de perspectivas e contextos históricos específicos:

Discutir as problemáticas que envolvem livros didáticos, implica em refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula. Isso significa dizer que os livros didáticos, independente das resistências que ainda geram fazem parte, apenas, de um processo que envolvem as perspectivas docentes em relação ao uso que os alunos realizam de uma determinada obra” (FRANÇA, 2016. p. 31).

O livro didático é pensado em o seu caráter propositivo, em que há uma finalidade prática que perpassa as escolhas metodológicas, pois a abordagem do conteúdo implica diretamente na construção do conhecimento sobre os povos indígenas. Nesse sentido, o livro didático não é pensado como um fim em si mesmo, mas como ponto de partida, como objeto que é reapropriado pelo professor e pelos alunos. França entende que cabe “ao professor selecionar aquilo o que de mais relevante ele encontre em obras distintas” (FRANÇA, 2016, p. 46).

Assim, outra dimensão fundamental na análise dos professores é o olhar para o livro a partir de sua condição como fonte histórica, exercício que perpassa todas as suas pesquisas e, conseqüentemente, a sua prática em sala de aula. Pensado como obra datada, construída por autores inseridos em um contexto histórico específico, o livro didático é passível de análise histórica, como entende o professor Jorge Ferreira Lima (dissertação 2):

Já o livro didático deve ser visto como resultado da cultura histórica, ou seja, como artefato que materializa em um dado momento esse modo particular de produção de sentido, constituindo-se em meio, processo e instrumento para potencializar as capacidades mentais (percepção, orientação e interpretação) dos alunos (LIMA, 2016, p. 17).

Como material propositivo e reapropriado pelo professor, o livro didático não é pensado como um produto ideal, mas como parte das ferramentas que constituem o saber histórico escolar do professor. A crítica à essa fonte é intrínseca a construção do saber histórico escolar, pois “aquilo que poderíamos chamar de erro talvez possa ser a chance para se aprofundar um determinado tipo de questão ou desconstruir verdades” (FRANÇA, 2016, p. 46).

Nesse sentido, o olhar para o livro didático perpassa a análise historiográfica, tanto em uma perspectiva teórica, quanto na construção da dimensão propositiva da pesquisa, que é própria do ProfHistória. Nesse sentido, ao pensar a presença dos povos indígenas nos livros didáticos, Igor Fagundes (dissertação 3) ressalta a ausência de conteúdos sobre a trajetória de personagens emblemáticos ao longo da História do Brasil:

Na escrita da História que por gerações chegou aos manuais didáticos, os índios, muitas vezes, mereceram atenção acanhada, aparecendo como

atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Como enfatiza a historiadora Maria Regina Celestino, eles não agiam, apenas reagiam a estímulos externos, sempre colocados pelos europeus. É dessa forma que os índios são abordados, a grosso modo, por uma historiografia consolidada, que vem do século XIX e que influenciou a produção dos manuais didáticos (FAGUNDES, 2016, p. 11).

De modo geral, os povos indígenas não são pensados nem em relação às suas especificidades étnicas, nem sob a ótica de duas trajetórias individuais. Como vimos anteriormente, o conceito agência, amplamente destacado por Fagundes, é uma chave fundamental para se pensar a atuação desses sujeitos na História do Brasil. Portanto, é também a partir desse olhar para o livro didático que Fagundes desenvolve o livro “A História do Índio Felipe (Poti) Camarão”. Como vimos anteriormente, o professor parte da trajetória de Felipe Camarão, cruzando documentos oficiais, além e fontes como cartas de autoria indígena escritas em Tupi, para pensar o Brasil Holandês e o protagonismo de Felipe Camarão e de outras vivências indígenas que se entrelaçaram às suas, como as de seu primo Diogo Pinheiro Camarão, capitão-mor dos Potiguar, e Clara Camarão, esposa de Felipe Camarão.

Nesse sentido, o debate historiográfico não é só utilizado por Fagundes como crítica aos livros didáticos, mas é inserido na construção narrativa de seu próprio livro. Além de citar em seu livro a Lei 11.645/2008 como um dado histórico fundamental, ele apresenta as discussões historiográficas referentes à colonização e ao Brasil holandês. Quando desenvolve sua análise sobre a figura de Felipe Camarão, por exemplo, Fagundes cita a obra *Metamorfoses Indígenas*, de Maria Regina Celestino Almeida, estabelecendo um diálogo com os alunos pautado no debate historiográfico recente:

Felipe Camarão é um exemplo clássico de um índio aldeado, sendo esta uma referência ao livro *Metamorfoses indígenas*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida. não só cita, como desenvolve o conceito... Trata-se de um índio integrado à colonização, que aprendeu novas práticas culturais e políticas e soube utilizá-las na defesa de interesses próprios ou comunitários. Este índio era súdito do rei e essa posição lhe possibilitava solicitar mercês, sendo conseqüentemente a mais valorizada pelos índios aldeados no mundo colonial, o que demonstra reconhecimento e apropriação dos valores do novo mundo onde atuavam (FAGUNDES, 2016, p. 11).

Categorias de análise que compõe o campo da nova história indígena, como a noção de índio aldeado, desenvolvida por Almeida, são inseridas como conteúdo do livro de Fagundes. O aprofundamento conceitual não suprime a potência didática do livro. Além disso, a própria escolha pela trajetória de Camarão e de outros indígenas

como personagens principais da narrativa, são apresentadas pelo autor como uma proposta instigante:

Por fim, os casos de Pedro Poti e Antônio Paraupaba são extremamente surpreendentes, pois eram índios aldeados que, apesar de suas condições, não só acabaram por abraçar a religião protestante, como também defendê-la com total convicção e fidelidade. Esses exemplos parecem apontar para uma imensa fluidez e flexibilidade por parte desses índios, devido à mudança de religião e de apoios. Sendo assim, podemos pensar como as identidades podem se construir a partir de interesses políticos e sociais em situações historicamente determinadas (FAGUNDES, 2016, p. 31).

O livro de Fagundes indica uma tendência necessária para o ensino de história indígena, de que não há como propor uma implementação da Lei 11.645/2008 sem a ampliação do aporte conceitual na construção desse saber histórico escolar. A estratégia do autor foi direcionar o seu livro para alunos do ensino médio e de graduação, ainda assim, os conteúdos não estão deslocados de uma tradição do ensino de história do Brasil. O uso das categorias “índio” ou “aldeado”, por exemplo, ainda que não utilizadas no sentido comum, de forma genérica, permitem ao professor estabelecer uma relação de sentido com os alunos.

Já na pesquisa de Dhiogo Rezende Gomes (dissertação 8), que pensa o contexto da escola indígena Apinajé, o autor propõe uma reflexão sobre como os livros didáticos disponíveis na escola Tekator implicam na construção dos conhecimentos Apinajé. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), dado o seu caráter diferenciado que se manifesta na autonomia pedagógica, “é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural” (BRASIL, 2012).

Ainda assim, não há por parte do Estado Brasileiro uma ampla política de produção de materiais específicos, mas projetos e iniciativas descentralizadas, a exemplo da ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela extinta SECADI/MEC. A proposta tinha o objetivo de subsidiar a formação continuada de professores indígenas incluindo o acesso a recursos didáticos e “na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens bilíngues e monolíngues” (BRASIL, s/d)⁴⁵ a partir das especificidades de cada povo. De outro lado, como a educação escolar indígena é responsabilidade do MEC, a distribuição de livros didáticos para as

⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Desenvolvimento da Educação**. <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 06/09/2022.

escolas indígenas também é mediada pelo PNLD, assim como nas demais instituições de ensino básico. Se em tese os docentes das escolas indígenas deveriam passar pelo mesmo processo das demais, em que há um acesso antecipado para escolha das coleções de livros didáticos, pesquisas como a de Gomes alertam para as dificuldades ao acesso aos livros didáticos.

Como vimos, o currículo de História da escola Tekator está organizado em duas disciplinas, “História na Escola Indígena”, que tem uma perspectiva mais próxima disciplina de História, e “História e Cultura Indígena”, em que narrativas indígenas tem mais centralidade. Em relação a disciplina “História Na escola Indígena”, Gomes explica que:

A disciplina de História como sendo da Sociedade Nacional/Ocidental, mas na escola indígena Tekator, devendo ser intercultural, tem os livros da coleção Oficina de História da editora Leya, para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, não se tem uma coleção do PNLD adotada pela escola, simplesmente porque na Tekator, não chegou livros suficientes nesta fase e disciplina. A professora Rosângela Gomes, que ministrava História para as séries do Fundamental em 2015 (em 2016 só atua com esta disciplina no Ensino Médio), disse que usava os livros que tem na biblioteca, não sendo possível que cada aluno tenha um na sala, nem para dividir entre os colegas (GOMES, 2016, p. 136).

As dificuldades para a escolha e o acesso aos livros didáticos não são uma particularidade da escola Tekator (TO), como apontam pesquisas como as de Diego Marinho de Gois e Tânia Maria Braga Garcia. Os autores entrevistam professores indígenas que lecionam no território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, no Pará, e identificam problemas estruturais na escolha dos livros, que envolvem a ausência de autonomia do professor indígena na seleção das coleções didáticas:

O relato da professora Alice aponta para a participação exclusiva da Secretaria Municipal de Educação no processo de escolha e distribuição dos livros didáticos. Pelo relato da professora, (...) “não é escolha não. Não tem um representante nosso que venha na SEMED escolher os livros que devem ir, não, a SEMED já manda pra lá”. (Entrevista Professora Alice, 29 de set. 2020. Grifos nossos). Levando em consideração que a professora entrevistada se identifica como indígena, este “representante nosso” apontado por ela diz respeito à necessidade de participação indígena no processo - ou pelo menos, de um profissional da educação com identidade relacionada aos povos interessados, garantindo o protagonismo indígena no processo de escolha dos livros didáticos (GOIS; GARCIA, 2020, p. 6).

Como também pontuam os autores, as dificuldades de escolha e acesso aos livros didáticos não são uma questão exclusiva das escolas indígenas, mas é inegável que, neste caso, há o marcador racial. Um dos seus sintomas é a sua ausência de representatividade indígena nas secretarias municipais de educação, como citado pela professora.

Além dos processos administrativos para escolha dos materiais, Gomes ressalta a questão que envolvem a sua construção e autoria. No contexto da Escola Tekator, além dos reduzidos livros didáticos que chegam até a escola, há “alguns livros escritos em sua língua materna e em português, que contam mitologicamente suas próprias histórias que por vezes, são também, com outras versões, a história dos contatos, ou dos “brancos” (GOMES, 2016. p. 117). Como explica o professor, esses livros são utilizados principalmente na disciplina “História e Cultura Indígena”, que propõe um diálogo maior com os saberes indígenas. Esses materiais foram feitos em parceria com a Universidade Federal do Tocantins:

Obras de autores Apinajé, mas organizadas, editadas e concebidas por um projeto pedagógico voltado para educação escolar indígena, de uma universidade pública que tem o dever legal e o desafio de se abrir para o público indígena. Ouvi tons críticos de professores indígenas, quanto a concepção dessa autoria dos livros, cujos nomes ficam depois do nome do organizador e genérico na classificação, Autores: Professores Indígenas Apinayé. Percebemos na crítica indígena a vontade de produzir os próprios materiais didáticos, com maior independência e consequentemente maior autoria. Contudo, estes livros como produtos, são distintos dos livros não-indígenas, carregando nos textos e ilustrações, a concepção de história dos Apinajé mais aproximada. Nestes, todos os textos vêm acompanhados com desenhos igualmente feitos pelos indígenas, bem coloridos e representativos das histórias (GOMES, 2016, p. 138).

Rotular a diversidade de autores indígenas nos livros da escola através da alcunha “professores indígenas” também remete a uma questão estrutural, de lugar de fala e legitimidade institucional, pois as vozes brancas são as institucionalmente validadas. Mais do que uma postura individual, se trata de uma prática estrutural que corresponde ao modo como historicamente a universidade e as instituições canônicas se colocam em relação a produção de conhecimento das populações não brancas.

A fala de Gomes também destaca a diferença constitutiva da escrita indígena em relação a escrita ocidental, “considerando que a escrita na tradução (ou traição) do que é historicamente oral, é complexa.” (GOMES, 2016, p. 129). A forma pela qual o conhecimento é organizado para que seja compartilhado dá sentido ao conteúdo, pois as formas (oralidade, escrita) são marcadas por uma cognição e uma sociabilidade próprias. É sobre a forma ancestral do conhecimento indígena, a oralidade, e esse processo de transposição para a escrita, que ocorre a tradução da forma e, consequentemente, a transformação do conteúdo. A prática da escrita indígena, marcada pela resistência e pela necessidade política de interlocução dos saberes implica em uma escrita outra, pois os seus textos são mobilizados por outros sentidos.

Mas no caso dos livros da Escola Tekator, se trata de uma autoria compartilhada entre os professores indígenas e não-indígenas, estes sendo os organizadores do livro, que comumente são professores universitários. Ainda que as parcerias entre professores indígenas e não-indígenas sejam fundamentais para uma educação intercultural, existem atravessamentos epistemológicos que precisam ser (re)considerados, como ressalta Igor Scaramuzzi em sua análise de livros didáticos produzidos em diferentes coleções voltadas a educação escolar indígena. O autor, atento ao que concerne à História, destaca que a escrita conjunta de professores indígenas e não-indígenas é implicada por atravessamentos narrativos que acabam perpetuando silenciamentos históricos. Nesse sentido, o primeiro aspecto ressaltado por Scaramuzzi é a diferenciação feita pelos autores não-indígenas entre as ditas narrativas míticas e as narrativas históricas:

A primeira forma de diferenciação é aquela que coloca as narrativas de tipo mítico no plano da ficção e as narrativas de tipo histórico no plano do real, ou da verdade. O mais interessante, nesses casos, é que tal critério de separação é afirmado somente pelos organizadores não índios desses materiais (GOMES, 2016, p. 84).

Ainda nesses casos, em que os livros didáticos são desenvolvidos em parceria, há uma tendência, um entendimento, que parte do pesquisador não-indígena para o indígena como “objeto”: para o branco, o “índio” permanece passível de análise e classificação.

Esse manejo de conceitos e categorias pertencentes aos regimes de conhecimento da tradição escrita ocidental, feito de forma pouco crítica, também resulta em uma reflexão pouco apurada nas produções escritas dos autores indígenas sobre seus próprios modos de produzir e transmitir conhecimentos e pode dar a entender que categorias como mito e história que pertencem a regimes de conhecimento específicos, sejam universais, ou mesmo capazes de traduzir qualquer tipo de conhecimento sem transformá-lo (SCARAMUZZI, 2010, p. 87).

O diálogo com os saberes indígenas que se pretende decolonial, antirracista ou intercultural, enfim, não pode se furtar de, no mínimo, um deslocamento e um recuo da epistemologia ocidental, reconhecendo em si e na sua prática os condicionamentos filosóficos que silenciam ou distorcem os saberes indígenas.

Esse equívoco interpretativo ressaltado por Scaramuzzi, que coloca as narrativas indígenas no plano da ficção, é uma crítica frequente nas pesquisas de autores indígenas, como podemos perceber nos trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC). Ao desenvolverem as pesquisas dentro das suas aldeias, entrevistando os mais velhos e

investigando as histórias ancestrais, os acadêmicos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng destacam esses equívocos. Um exemplo é a pesquisa de Elizete Antunes, moradora da aldeia Maciambú em Palhoça (SC), que tem seu TCC intitulado “História e Mito na Educação Guarani”. Ela percebe que esse descompasso conceitual, por parte dos não-indígenas, tem relação com o modo como sentimos as histórias. Para Antunes, as narrativas indígenas são história:

Sempre gostei muito de ouvir os mais velhos contarem as histórias que os brancos chamam de mitos guarani, percebi que assim, sempre foi a melhor forma de passar os conhecimentos da vida para os jovens e crianças sem perder os costumes e tradição, a verdadeira educação (ANTUNES, 2015, p. 9).

A racionalização dessas histórias impede uma compreensão do seu real sentido, e “enquanto isso os Jurua (o Branco na língua guarani) ficam tentando contar as histórias guarani, mas não é a mesma coisa porque o Jurua não sente a história, eles apenas ouvem e contam conforme eles acham que entendem” (ANTUNES, 2015, p. 11).

Nesse sentido, no que tange especificamente aos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas, as reflexões dos professores indicam uma percepção de que, tanto nas produções de livros didáticos do PNLD, quanto nos materiais de autorias e parcerias com indígenas, cabe uma ampliação e um protagonismo efetivo das epistemologias indígenas. Essa crítica é ainda mais latente na discussão em torno da educação escolar indígena:

No caso de uma escola indígena, o que se faz urgentemente necessário é a produção de materiais didáticos com ampla participação dos professores e demais membros dos movimentos indígena e indigenista, se atendo as particularidades de cada etnia e as formas como estas lidam com o tempo-espaço, na relação histórica com os outros povos e culturas. Temos então, que os professores das disciplinas de história na Escola Indígena Tekator, os indígenas e não-indígenas, não estão conseguindo fazer adaptações dos conteúdos dos livros didáticos, das respectivas orientações curriculares e na dinâmica intercultural, o que passa pelo diálogo entre as duas disciplinas de História na escola (GOMES, 2016, p. 162).

No caso do campo da História, a articulação entre narrativas indígenas e ocidentais na produção de livros didáticos implica em um olhar para o modo como o tempo é mobilizado. Conseqüentemente, os sentidos de história e mito construídos pelos autores indígenas são fundamentais nesse processo.

6.3 “IDENTIDADES (IN)VISÍVEIS”: DESCOBRINDO O ALUNO INDÍGENA

A dissertação de Silveira, intitulada “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, investiga a presença de alunos indígenas nas escolas em que leciona. Para fundamentar sua pesquisa, um dos aspectos destacados pela professora é que os alunos indígenas que frequentam as escolas formais, fora das aldeias, sofrem um duplo silenciamento, que se dá tanto na legislação vigente quanto no campo da história indígena.

Silveira pontua a carência de investigações sobre indígenas em contextos urbanos e a ausência deste tema nas legislações sobre ensino de história indígena e sobre a educação escolar indígena, ainda que nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” esta questão seja abordada, mas brevemente:

Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças. Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2012, p. 381 apud SILVEIRA, 2016, p. 47).

A educação escolar indígena, conquista histórica do movimento indígena, é um avanço importantíssimo na autonomia e qualidade da educação pensada pelos próprios indígenas em seus territórios. Ainda assim, diferentes circunstâncias históricas e sociais levam indígenas a viverem e/ou estudarem e trabalharem fora dos seus territórios tradicionais, dados que são comprovados pelo último censo do IBGE (2010). Em Florianópolis, por exemplo, município que não possui nenhuma Terra Indígena, o último censo indicou a presença de 1.028 indígenas autodeclarados. No contexto da região metropolitana do Rio de Janeiro, locus da pesquisa de Silveira, a

professora identifica a presença de famílias desaldeadas⁴⁶ há mais de uma geração, e que, portanto, não tiveram outra alternativa a não ser viverem em contexto urbano.

Nestes casos, a presença desses alunos nas escolas formais é resultado de um processo histórico de invasão de territórios tradicionais. Eliane Potiguara explica que o sofrimento gerado pela usurpação do território é imensurável e se perpetua por gerações. Maria de Lourdes, vó de Eliane, foi desaldeada, herança de uma violência que foi passada às suas descendentes. A continuidade dessa experiência traumática foi uma migração forçada às periferias de Pernambuco, e posteriormente do Rio de Janeiro. Maria de Lourdes, sua filha e sua neta, a própria Eliane Potiguara, foram separadas dos parentes e do seu território tradicional. Desde então, Eliane precisou estudar em escolas formais, de educação básica, em um contexto em que as discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais não existiam:

Quando a menina começou a ir à escola, era a sua avó que a levava diariamente e permanecia do lado de fora das grades, tomando conta, observando todas as ações da neta. A menina nunca podia falar com as outras crianças, não conseguia se relacionar ou brincar com elas, principalmente porque a estigmatizavam por ser indígena e por sua avó ter hábitos de uma avó *diferenciada*. Aquela avó tinha peitos grandes, caídos, barriga inchada, vendia bananas, tinha algum pedaço de ouro nos dentes, misturado às grandes falhas, como uma necessidade de elevar seu nível social que testemunhava a pobreza. *Mas sua fala, seu sotaque e seus hábitos denunciavam sua condição de migrante indígena* e as crianças e adolescentes debochavam cruelmente, em uma atitude xenófoba, que deixava Potiguara extremamente infeliz, sentindo-se feia, magra e menos, não conseguindo compreender o sentido daquilo tudo (grifos da autora) (POTIGUARA, 2018, p. 23).

A “menina” citada pela autora é ela mesma, que sendo neta de vó Potiguara desaldeada, sofreu a continuidade histórica de um processo que marcou o seu povo, mas que não se limita a ele, sendo via de regra uma violência que se atualiza desde o período colonial. Em poesias como “Fim de minha aldeia” e “Eu não tenho mais aldeia”, ela também expressa esse sofrimento:

Eu não tenho mais aldeia

(...) Mas eu não tenho minha aldeia
E essa sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque de minha família foi tirada
Sem dó nem piedade.

⁴⁶ Utilizo o termo “desaldeado” na perspectiva de Eliane Potiguara quando pensa a migração forçada de indígenas que tiveram sua aldeia invadida e roubada. Ver: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. DM Projetos Especiais. Lorena, 2018.

Eu não tenho minha aldeia
 Mas tenho essa casa iluminada
 Deixada como herança
 Pelas mulheres guerreiras
 Verdadeiras mulheres indígenas
 Sem medo e que não calam sua voz (...) (POTIGUARA, 2018, p. 152)

Na poesia, Potiguara expõe a dupla violência do desaldeamento. Em minha pesquisa de mestrado fiz entrevistas com acadêmicos dos cursos de História da UFSC e da UDESC, que naquele momento cursavam a disciplina de História Indígena, e na entrevista com o então acadêmico João Manuel Nunes de Souza (UDESC), ele mencionou a memória que tem de aluna indígena na escola em que estudou, localizada no município de Joinville (SC):

Uma das coisas que a gente teve que foi na minha quarta série, com a professora Gorete, ela foi a minha alfabetizadora durante todo o básico. A gente recebeu uma aluna indígena, na época, e eu não sei te dizer qual era a etnia de fato. Mas eu lembro que eles foram morar numa casa perto da escola, inclusive era a casa que todo mundo lembrava porque era a casa que tinha a bandeira do Brasil. E a inserção dela, como de outros alunos geralmente acontecia, a orientadora vinha pra gente dar mais abertura, pra receber o colega, todos bem pequenos. E com essa moça que eu não recordo nem o nome, por exemplo, a gente estava no quarto ano mas eu sei que ela tinha bem mais idade, já deveria ter uns 15, 16. Também não sei qual é o contexto de porque ela estar sendo matriculada ali. Porque a gente também recebia as vezes alunos ciganos, esses grupos que de vez em quando faziam acampamento na cidade eram obrigados a se matricular. E aí realmente ela ficava muito perdida, não sei nem se ela dominava o português de fato, porque ela nunca conversava com ninguém. E não foi feito nenhum trabalho... eu lembro que com a família foi, com o pessoal do posto de saúde na época, mas só, também na pastoral da criança, alguma atenção nesse sentido com a família. Mas com ela, realmente eu não... eu lembro que era uma família muito carente, ela não tinha os uniformes. [...] Eu lembro muito da pessoa dela (SCHÜTZ, 2019, pp. 198-199).

O fenótipo, o não uso do uniforme, a diferença de idade (esse ponto não é aprofundado pelo entrevistado, mas sua fala dá a entender que isso tem relação com o processo de alfabetização da menina), e principalmente o isolamento, são as principais características que fazem Nunes compor a imagem de sua colega indígena, elementos que ressaltam o racismo estrutural da educação brasileira.

Em relação a legislação, Silveira entende que esse silenciamento pode ser percebido nestes documentos oficiais, que em tese deveriam apresentar um debate inclusivo aos indígenas em todos os contextos sociais e modalidades de educação. Ela se refere principalmente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”:

Considerando as duas Diretrizes citadas, uma específica sobre a educação escolar indígena, que pensa uma escola específica dentro dessas comunidades e uma outra em que o título se propõe debater as relações étnico-raciais nas escolas da educação básica e não trata da presença de indígenas e seus descendentes na sociedade brasileira, é possível perceber a permanência do estereótipo do indígena que vive isolado do restante da sociedade nacional. Elas também contêm um ranço da política de assimilação, que vigorou por muito tempo, que entende que os indígenas que convivem com o restante da população nacional, num processo natural da evolução, deixam de ser índios ou estão em num processo de deixar de ser, o que torna desnecessária qualquer política educacional voltada para indígenas que não estão nas aldeias. Considerando as leis e currículos como agentes legitimadores das ações dos professores e de políticas públicas, a quase inexistência de considerações sobre indígenas convivendo com não índios sem ser sobre o viés das guerras ou da aculturação no ensino de história, e a ínfima reflexão sobre essas pessoas nas Diretrizes para a Educação Básica é mais uma forma de invisibilizar essas identidades. A desconSIDERAÇÃO da presença de índios, ou de seus filhos e netos nas escolas e a falta de ações que promovam o fortalecimento de suas identidades, são extremamente prejudiciais a essas pessoas (SILVEIRA, 2019, p. 49).

A autora localiza a ausência do debate sobre os alunos indígenas em escolas formais como um reflexo da própria política de assimilação que historicamente tem sido inculcada na sociedade brasileira. Ainda que indiretamente, ela se reflete nas produções científicas e nos documentos orientadores, como as diretrizes, que acabam dando continuidade a esses silenciamentos nas próprias políticas públicas, que em princípio deveriam combatê-las. Ela também analisa a inserção dessa discussão nos campos da História e da Antropologia:

As reflexões sobre os indígenas que vivem e convivem no contexto urbano são recentes na antropologia e na historiografia. Na primeira área disciplinar, o interesse pelo tema começou há pouco mais de uma década. Antes só havia um trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira, no final da década de 1960, sobre os Terenas nas cidades de Mato Grosso e quatro dissertações na década de 1980, a maioria escritas por orientandos do consagrado autor (NUNES, 2010, p. 11). Na história, autores da chamada Nova História Indígena desde a década de 1990, apesar de não terem como foco principal a presença de indígenas nos espaços urbanos, abordam essa realidade desde a construção dos primeiros núcleos urbanos da América Portuguesa (SILVEIRA, 2019, p. 24).

A análise das experiências urbanas indígenas é, ainda, escassa. Poucas produções, como a de Roberto Cardoso de Oliveira e Eduardo Soares Nunes, este também citado pela autora, pensam os contextos urbanos e a urbanidade considerando os próprios contextos e perspectivas indígenas.

É importante compreender que a relação histórica que cada povo tem com a sociedade não-indígena é única, relação que se dá a partir dos saberes originários. Nessa perspectiva, o urbano é mais um espaço em que a territorialidade indígena se manifesta. Dentre alguns exemplos, Nunes identifica que no caso Guarani “sair da

‘aldeia’ e ir morar na cidade seja menos urbanizar-se que colocar-se numa posição diferencial em relação à família extensa” (NUNES, 2010, p. 20). Assim, a experiência indígena em contexto urbano deve ser pensada “tendo em conta o regime de subjetivação e o modelo de socialidade específicos do grupo em questão” (NUNES, 2010, p. 23).

É considerando essas especificidades e perspectivas que Silveira desenvolve sua pesquisa, e, assim, sua estratégia foi dialogar diretamente com os alunos e com a população indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro onde “a grande maioria vive nas áreas urbanas das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro” (SILVEIRA, 2016, p. 34), segundo dados oficiais do IBGE (2010):

Busquei primeiramente conversar com os alunos que declararam ser filhos ou netos de indígenas e descobri que muitos desses pais e avós migraram de aldeias para as cidades, morando na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tentei entrevistar esses pais e avós, no entanto não obtive sucesso na intenção, pois eles não quiseram falar. Fui entendendo aos poucos a recusa, quando os próprios alunos afirmaram que seus parentes não gostavam de falar sobre o assunto. (...) tornar-se invisível pode ser uma estratégia de sobrevivência num contexto extremamente hostil às diferenças (SILVEIRA, 2016, p. 14).

Após desenvolver um questionário e identificar a presença de alunos que se consideravam indígenas ou descendentes, no caso daqueles que preferiam indicar que os indígenas eram seus pais ou avós, a primeira estratégia da professora foi tentar conversar com os alunos e seus familiares. Ela explica que esse primeiro movimento não obteve sucesso, o que ela identifica como um dado importante para a pesquisa. “Tornar-se invisível” é uma estratégia de sobrevivência adotada pelos indígenas como resposta ao projeto integracionista empreendido pelo Estado Brasileiro.

Os direitos conquistados através da Constituição Federal de 1988 atenuaram este quadro, uma vez que legalmente o mito da assimilação e da tutela são contestados e os direitos originários legitimados. Mas no caso de indígenas desaldeados, a vida urbana pode gerar um isolamento maior e uma exposição constante ao racismo. Os indígenas que vivem em contexto urbano são socialmente deslegitimados por corresponderem ainda menos ao estereótipo do “índio”:

Negada a capacidade de transformação, os indígenas que vivem em contexto urbanos são tornados inexistentes. As tentativas de visibilidade, daqueles corajosos que se assumem e se tornam vulneráveis à várias formas de preconceito, nem sempre são entendidos a partir da identidade que evocam. Por não corresponderem aos estereótipos que lhes são atribuídos, são entendidos como aculturados, descendentes, caboclos, quando não oportunistas que reivindicam direitos que não lhes são devidos (SILVEIRA, 2016, p. 74).

Assim, a professora explica que o diálogo com os indígenas em contextos urbanos foi mais facilmente articulado quando através de grupos maiores, como institutos ou aldeias urbanas, como a Aldeia Maracanã, o Instituto dos Saberes dos Povos Originários e a Aldeia Jacutinga. A organização dos povos indígenas em aldeias, grupos ou instituições constrói redes de solidariedade e de fortalecimento das identidades indígenas.

Foi através desses coletivos que a professora conseguiu aprofundar o seu tema de pesquisa, compreendendo as demandas e experiências desses sujeitos na região metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, esses aspectos foram fundamentais na elaboração de toda a pesquisa, incluindo o material didático, no formato de exposição itinerante:

A ideia da exposição, que inicialmente foi pensada apenas para a cidade de Duque de Caxias, onde leciono, surgiu após um seminário “Somos indígenas e não somos invisíveis”, realizado pelo Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga, na praça Roberto Silveira em 2015. O título deste seminário dizia muito sobre o que aqueles indígenas queriam: a visibilidade que lhes garantissem o reconhecimento de suas identidades indígenas na cidade de Duque de Caxias. Este reconhecimento do restante da sociedade ajudaria na construção de políticas públicas específicas para essa população. Para realizar a exposição, busquei o diálogo com alguns indígenas, tentando compreender algumas demandas daquelas pessoas que poderiam ser atendidas através da exposição, além de conseguir a colaboração com o empréstimo de fotografias de acervos pessoais, a utilização de suas imagens, o uso dos seus grafismos e especialmente ouvindo suas sugestões. Por mais que o resultado final desta exposição seja uma tradução de todas as minhas leituras sobre os indígenas, das conversas e vivências com eles, não perdi de vista suas orientações, sugestões e correções (SILVEIRA, 2016, p. 63).

As demandas desses coletivos indígenas foram fundamentais para a delimitação teórico-metodológica da pesquisa. A escolha por uma exposição itinerante que pudesse circular pela escola também parte de uma preocupação em levar essa discussão ao público mais amplo de alunos. A professora também desenvolveu um caderno de atividades que se relaciona com a exposição, e a aprofundam, “trazendo também outras questões sobre a temática, sendo possível, inclusive a utilização de suas atividades sem a exposição” (SILVEIRA, 2016, p. 67). Os materiais estão disponíveis nos apêndices da dissertação, e a exposição é intitulada “Os indígenas e as cidades”, composta pelos seguintes banners: “Indígenas em contexto urbano no passado e no presente”, “Organizações indígenas”, “Presença indígena no Rio de Janeiro e Baixada Fluminense” e “Recriação das identidades.”

Os banners propõem diferentes temas relacionados à urbanidade indígena na perspectiva histórica, e a pesquisa em si expõe uma temática silenciada e sensível para o campo do ensino de história: a presença de indígenas em espaços urbanos e, para além disso, a presença de alunos indígenas em nossas aulas de História.

É importante considerar que pesquisas como essas se tornam mais possíveis por terem sido desenvolvidas por professores em atuação na educação básica, em um contexto em que a história indígena tem relevância, e por uma professora atenta às questões raciais que são silenciadas na escola e nos centros urbanos. Pesquisas como essa reiteram o ProfHistória enquanto um programa pautado em uma proposta dialógica entre prática e teoria protagonizados pelo professor pesquisador, que desenvolve não só profundos processos de análise, mas campos de intervenção na realidade a partir das estratégias de resolução das problemáticas identificadas na cultura escolar.

6.4 A LEI 11.645/2008 E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONEXÕES POSSÍVEIS

A dissertação de Gomes, intitulada “Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé” faz uma relação do ensino de história indígena com partir da Lei 11.645/2008. Mais especificamente, o professor pensa a experiência da educação escolar indígena vivenciada na educação escolar indígena, mais especificamente na escola Apinajé.

Assim, o professor conecta dois campos diferentes, que correspondem a modalidades educacionais distintas: de um lado, a Lei 11.645/2008, e do outro, a educação escolar indígena. Por isso, antes de entrarmos nas discussões específicas à pesquisa de Gomes, farei uma contextualização e uma diferenciação entre essas duas modalidades educacionais.

O ensino de história indígena é amparado pela Lei 11.645/2008, foco principal desta pesquisa, que está voltada para as chamadas escolas formais, as instituições de educação básica, de ensino fundamental e médio, que estão localizadas fora das aldeias. Essas escolas são compostas principalmente por não-indígenas. Todavia, como vimos na pesquisa de Silveira (dissertação 9), a presença de alunos indígenas na educação básica é substancial, apesar das tentativas de silenciamento do tema.

Já no que concerne aos povos indígenas aldeados, existem ao menos dois elementos que devem ser considerados: a educação indígena, que é tradicional, e a educação escolar indígena, que é institucionalizada. O professor Kaingang Getúlio Narsizo, destaca as diferenças fundamentais entre ambas, e explica que a educação indígena é tradicional, ancestral, e se dá pela oralidade na interação dos mais novos com os mais velhos, processo que é experienciado no território tradicional:

A educação transmitida livremente através da oralidade de geração em geração, garantia que a criança fosse adquirindo esse conhecimento com o convívio em sociedade, em contato direto com a natureza e seus elementos que eram fatores essenciais para a formação delas. Com esse tipo de educação, a criança era induzida a perceber tudo que a cercava, aperfeiçoando gradativamente suas habilidades e seus instintos de sobrevivência. Mesmo não havendo nada escrito que registrasse a organização e os meios de aquisição do conhecimento, a criança indígena se tornava uma grande aprendiz de sua cultura e da vida de seu povo (NARSIZO, 2020, p. 86).

É possível perceber que Narsizo se refere a educação tradicional no passado. Isso não significa que ela não exista mais. É uma forma de pontuar uma mudança na educação indígena após a chegada dos europeus no continente americano. Ele destaca principalmente o impacto da didática jesuítica e das políticas indigenistas mais recentes, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e suas escolas integracionistas. Contextualizar o impacto dessas instituições é essencial para compreender a construção posterior da educação escolar pelo movimento indígena, que se deu durante a ditadura militar, mas foi uma resposta dessa intervenção histórica do governo brasileiro. Assim, a educação indígena é milenar, mas a escola indígena é recente. Segundo Narsizo:

Fruto dos movimentos dos próprios professores indígenas dos anos 70, inicia a origem do conceito de escola indígena, passando a ser um direito nos anos 80, que garantiu a caracterização e afirmação da identidade étnica, a valorização e recuperação das memórias e conhecimentos tradicionais de cada povo indígena (NARSIZO, 2020, p. 89).

É no contexto de redemocratização da sociedade brasileira que o movimento indígena se unifica e utiliza a própria estrutura ocidental para garantir uma educação que, ainda que marcada pela formalidade estatal, respeitasse legalmente os saberes tradicionais. A diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena é histórica e, portanto, conceitual. Nesse contexto, a função da escola indígena é desafiadora, pois ela se insere nas aldeias como um elemento intercultural, articulando diferentes saberes, dos quais Narsizo diferencia como “os ditos conhecimentos universais e os conhecimentos indígenas próprios da comunidade”,

além do “terceiro, que aqui chamamos de conhecimento universal indígena” (NARSIZO, 2020, p. 89) que une os saberes indígenas em uma só categoria:

(...) Há nos mais diversos povos indígenas que fazem parte da nação brasileira, diversos conhecimentos indígenas que podem e devem ser explorados pela escola. Tendo como principal missão a formação do cidadão indígena como agentes de sua própria história. Porém, é necessário que a escola possibilite e dê condições ao educando indígena, a valorização cultural a fim de compreender que é possível aprender e formar opiniões a partir de conhecimentos que estão na própria comunidade indígena e fora dela (NARSIZO, 2020, p. 89).

Dada a sua diversidade étnica, cada povo vivencia um contexto social único onde a relação com os não-indígenas se dá de diferentes maneiras. Por isso, cada escola indígena é única, ainda que estejam respaldadas pela mesma legislação, representada pelo artigo 231 da Constituição Federal de 1988, em que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). Além disso, a educação escolar indígena possui suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012).

Assim, é neste contexto de educação escolar indígena que a pesquisa de Gomes (dissertação 8), propõem um olhar para a educação escolar indígena Apinajé. Ainda assim, como professor não-indígena, que leciona em uma escola não-indígena, o seu olhar também se detém nas conexões e implicações dessa educação escolar Apinajé em relação à Lei 11.645/2008.

Segundo dados apresentados pelo Instituto Socioambiental (ISA), os Apinajé são um dos 10 povos que habitam o estado do Tocantins, e a região também é território dos Avá-Canoeiro, Guarani-Mbya, Javaé, Karajá, Karajá do Norte, Krahô, Krahô-Canela, Tapirapé e Xerente.⁴⁷

Para pensar a educação escolar indígena, Gomes dialoga com o texto de Bittencourt, “O ensino de história indígena para populações indígenas” (1994), de Circe Bittencourt, publicado em 1994. Em um contexto em que a educação escolar indígena dava os primeiros passos, a autora já sinalizava tanto a diversidade de contextos em que cada povo está inserido, como a sua relação com a sociedade não-indígena, bem como os desafios específicos do ensino de história nessa nova modalidade que vêm sendo construída:

47

Pensar a construção de conteúdos para a História envolve três aspectos. Existe a necessidade de se refletir sobre a história local ou do grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e sobre a história dos brancos que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre índios e brancos e a da história ocidental cristã (BITTENCOURT, 1994, p. 111).

Nesse sentido, os desafios do ensino de história nas escolas indígenas articulam saberes que, segundo Narcizo são: os saberes específicos do povo, a sua conexão com os demais povos indígenas, o que ele chama de conhecimento universal indígena, e o saber científico.

Considerando essas diferenças fundamentais, voltamos à pesquisa de Gomes que pensa o contexto específico da escola Tekator Apinajé. O professor analisa o currículo da escola, que é específico da educação escolar de todo o estado de Tocantins. Neste caso, o campo da história está organizado em duas disciplinas principais, intituladas “História na escola indígena” e “História e cultura indígena”:

Quadro 7 – Conteúdo programático das disciplinas “História na Escola Indígena” e “História e Cultura Indígena”, da Escola Apinajé *Tekator*

Disciplinas	
História na Escola Indígena	História e Cultura Indígena
Territórios ocupados por seu povo	Eu tenho uma história e um lugar
Ocupação/invasão dos territórios indígenas	Todo mundo tem uma história e um lugar
Direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil	Descobrimos a própria identidade
Direitos relativos à educação	Regras de nossa casa
Diferenças e desigualdades	Regras do nosso dia-a-dia
Tocantins: a nossa história	Eu, minha história e a comunidade
Tocantins: antes e depois da criação	Meus documentos
Políticas indigenistas	O grupo familiar
Movimento social, dentro e fora da aldeia	A comunidade; a aldeia, a cidade, estado, o país e o mundo
Movimento indígena atual	Tipo de casas indígenas e não indígenas
Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças	História de sua comunidade
As relações entre grupos. Meios de comunicação	História do seu povo
As profissões	Modo de vida nas comunidades indígenas
Modos de produções	Mudanças ocorridas

Fonte: TOCANTINS, 2013, p.51 e 53-54, apud Gomes.

Quadro 8 – Continuação dos temas abordados na disciplina “História e Cultura Indígena”, da Escola Apinajé *Tekator*

Disciplina
História e Cultura Indígena
Mitos e histórias de antigamente
Cultura tradicional, antiga
Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças
Instrumentos de trabalho, os utensílios, os remédios, os alimentos, as relações entre grupos
Filosofia indígena
Construções de casas Valores culturais; Preservação da memória, valorizando os mais velhos e sua sobrevivência
Mitos e histórias de antigamente

Fonte: TOCANTINS, 2013, p.51 e 53-54, apud Gomes.

É importante destacar que tais disciplinas, presentes no currículo da educação escolar do estado de Tocantins, estão direcionadas a todos os povos 10 habitantes da região, e não somente aos Apinajé. Todos os conceitos e conteúdos apresentados são pensados a partir das especificidades de cada povo, e por isso possibilitam diferentes olhares e escolhas teórico-metodológicas.

A ordem e o modo pelo qual os conceitos são empregados na primeira disciplina, “História na escola indígena” parece se aproximar mais de uma perspectiva disciplinar da história, pontuando inclusive o que Bittencourt chama de “histórias do contato” ou até uma “história ocidental cristã”, tendo o povo Apinajé, ou de modo mais geral, os povos indígenas, como ponto de partida para pensar esses conteúdos.

Itens como “Direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil”, “Direitos relativos à educação; Diferenças e desigualdades”, “Movimento social, dentro e fora da aldeia”, “Movimento indígena atual”, “Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras

indígenas. Ocupação/invasão dos territórios indígenas” e “Democracia: governo de todos para todos” indicam uma tendência da própria nova história indígena de pensá-los enquanto protagonistas na arena política em prol de uma democracia que resguarde seus direitos. Já “História do povo brasileiro” e “Tocantins: a nossa história Tocantins: antes e depois da criação” propõem o estudo da relação direta entre povos indígenas e não-indígenas na história do Brasil. Porém, nesta mesma disciplina há uma segunda perspectiva que a partir de itens como “mitos e histórias de antigamente” demarca o lugar das narrativas indígenas na história dos povos indígenas no Brasil.

Na segunda disciplina, “História e cultura indígena” a perspectiva indígena tem um tom mais central, o que fica evidente em itens como “eu tenho uma história e um lugar”, “eu, minha história e a comunidade”, “meus documentos” e “filosofia indígena”, possibilitando um espaço maior da filosofia Apinajé.

Nota-se também conexões diretas entre as duas disciplinas, como nos itens “mitos e histórias de antigamente” e “mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças” que se repetem. Mas o objetivo aqui não é fazer uma análise deste currículo, e sim refletir acerca dos dados e reflexões apresentados por Gomes. Ainda assim, para além dos usos específicos em cada escola, fica ao menos evidente que não se trata de um ensino de história indígena único, mas de histórias indígenas a partir de diferentes formas de ensinar e aprender. Tendo em vista a complexidade de pensar a história neste currículo, Gomes entende que:

O desafio do ensino de História nas escolas das aldeias indígenas, ainda persiste no avançar do século XXI, embora enormes, as proporções passaram a ser medidas, não sem complexidade. Tal problemática se dá em sua grandeza quando temos que o ensino de História, na verdade não pode ser mais pensado no singular, temos então “ensinos” e “Histórias”, e todas outras formas diversas de aprendizagem, de concepções de tempo(s), de usos de fontes e formas narrativas. Na base deste ensino, estão duas matrizes de conhecimento histórico, o indígena tradicional e o nacional/ocidental (GOMES, 2016, p. 111).

Penso que seja justamente na existência dessas histórias indígenas múltiplas que está a maior conexão entre educação escolar indígena e a Lei 11.645/2008, representada pelas escolas formais. Independente do contexto em que a escola está inserida existe um movimento de abertura para outras epistemologias, seja por uma necessidade política de resistência por parte dos indígenas, seja pela superação de preconceitos por parte dos não-indígenas. Sejam as escolas interculturais ou formais, precisam pensar os povos indígenas a partir de diferentes epistemologias e por isso

há aí um possível caminho para o diálogo entre indígenas e não-indígenas, compartilhando saberes, desafios e pensando novas propostas como os ensinamentos de histórias. Já na década de 90, Bittencourt salientava que o ensino de história nas aldeias não era uma via de mão única:

Um trabalho coletivo, entendido como uma troca e diálogos constantes, torna-se o método da construção desse processo educativo. Deve-se elaborar propostas conjuntas com uma efetiva participação dos professores indígenas e, preferencialmente, com os professores brancos que atuam nas áreas indígenas. Este trabalho em conjunto pode permitir trocas sobre o conhecimento histórico difundido pelos indígenas e pelos próprios brancos, constatando-se a existência de outras versões sobre acontecimentos considerados legítimos pela história oficial. A atuação em conjunto é ainda a única forma de garantir uma efetiva assessoria de especialistas da área e educadores de centros de pesquisa (BITTENCOURT, 1994, p. 110).

A construção de um trabalho conjunto, citado pela autora, se refere às escolas indígenas, mas no atual contexto a mesma citação caberia muito bem à Lei 11.645/2008: não é possível pensá-la sem um conhecimento coletivo entre professores e outros intelectuais indígenas. O que Gomes propõe em sua pesquisa é justamente este caminho, sendo ele professor não-indígena de uma escola formal: pensar os povos indígenas e o modo como constroem os conhecimentos históricos se torna uma parte fundamental para a sua atuação em sala de aula. Nesse caminho ainda a ser desbravado e demarcado, as primeiras trilhas devem ser abertas por professores, que são protagonistas nesse novo “método da construção desse processo educativo” (GOMES, 2016, p. 166).

Esse movimento também deve partir de professores não-indígenas com o intuito de construir uma tradição histórica que fortaleça sua legitimidade como detentores de conhecimentos históricos, evitando a repetição de um movimento em que é sempre o indígena que procura e propõe o diálogo, é sempre o indígena que se coloca como aprendiz, e não o contrário:

(...) algo que pode ser considerado a partir de uma “Nova História Indígena”, que pede um “Novo Ensino de História”. Dupla de novidades que não podem mais conceber apenas uma forma de percepção histórica e de tempo, linear, diacrônica, que tem como maiores e válidas, fontes escritas e oficiais, menores ou inconcebíveis para a pesquisa e consequente ensino e aprendizagem escolares, as oralidades. É o que Circe Bittencourt (1994, p.106) já visualizava na última década do século XX, sobre transições das formas do conhecimento histórico (GOMES, 2016, p. 166).

Nesse sentido, de fato é imprescindível que a nova história indígena esteja acompanhada de um novo ensino de histórias indígenas, o que, como bem pontuam Gomes e Bittencourt, não acontece sem desafios. Pensando a partir da própria

organização e separação do campo da história, a exemplo das duas disciplinas do currículo do estado de Tocantins, “História na escola indígena” e “História e cultura indígena”, Gomes alerta para o perigo da fragmentação dos saberes que podem se tornar dicotômicos e ocuparem espaços de poder distintos dentro da escola indígena e conseqüentemente dentro das aldeias. Como nos explica Narcizo, não podemos perder de vista que a escola é fundamentalmente um espaço de poder e controle, questão que é ainda mais potencializada nas escolas indígenas, uma vez que historicamente a escola “nada mais é que uma ferramenta que buscava educar o indígena para deixar de ser indígena” (NARCIZO, 2020, p. 27). Uma vez que esses povos já possuem seus conhecimentos tradicionais, tendo os mais velhos como centrais na articulação desses saberes, a inserção da escola indígena é arriscada, pois pode desarticular a configuração tradicional desse conhecimento:

O cotidiano da maior parte dos povos originários no Brasil, desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, essas tensões passam pela relação escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou conflito entre essas forças em interação. A escola indígena é um espaço que ultrapassa a função de ensinar, ela é um espaço de decisões e de resistência (GOMES, 2016, p. 92).

Por isso tanto Narcizo quanto Gomes salientam que a escola indígena não é um lugar de unanimidade, nem se constrói sem conflitos e negociações internas. Conseqüentemente esses embates refletem na construção dos saberes históricos. Sobre a organização da história em duas disciplinas, ele reflete:

A separação da História em duas disciplinas escolares para os povos indígenas em si, é e ao mesmo tempo não é, um problema, visto que a especialização e compartimento dos conhecimentos como uma tradição ocidental, venha a complicar o entendimento no pensamento indígena, que se mostra mais aberto para os contextos e não para partes, frações ou áreas dos conhecimentos. A História como disciplina escolar para indígenas, e ainda, dividida em duas, torna-se delicada tanto para professores indígenas e não-indígenas, assim como para os estudantes, transitarem nas diversas vias interculturais do conhecimento histórico nessas diferentes perspectivas (GOMES, 2016, p. 134).

Por sua vez, Narcizo explica que a superação dessa dicotomia corre sérios riscos de decair no eurocentrismo, o que faz do professor um sujeito fundamental na construção e organização desses saberes, de modo “que a ciência não se sobreponha aos conhecimentos tradicionais de mundo e de viver em sociedade” (NARSIZO, 2020, p. 97). Mais uma vez destaque que, ao menos no que concerne ao ensino de história, parte fundamental desses desafios apresentados na relação entre conhecimento tradicional e científico/ocidental deve passar pelo estudo dos conceitos, de modo que

o professor, seja ele ou não indígena e independente da escola em que atuar, esteja consciente do conjunto das categorias que formam as diferentes epistemologias. O próprio conceito de história deve ser pensado cuidadosamente, considerando que a passagem do tempo a partir das diferentes perspectivas:

Conversando com o professor Francisco Apinajé, que ministra aulas da disciplina de *Cultura Indígena e Diversidade*, que em 2016 passou a abranger a disciplina de *História e Cultura Indígena* (antes, uma disciplina isolada em 2015), perguntei o que ele pensava da oposição: História e Mito. Sua resposta foi imediata, se o mito é pensado pelos não-indígenas como contos que não são reais, “Mito e História para os Apinajé, são a mesma coisa, apenas mudam as formas de contar as histórias”. Na mesma conversa, outro professor indígena, Júlio Kamêr Apinajé, definiu que entre as duas não há diferenças de real e irreal (GOMES, 2016, p. 135).

Logo, num dos conceitos mais fundamentais para o ensino de história indígena, “história”, o senso comum ocidental já demonstra um grande desafio, pois no senso comum mito é sinônimo de mentira. Se esse é um debate conceitual importante para os povos indígenas e parte do ensino de história é o estudo dos conceitos, é relevante que esse debate seja construído entre professores indígenas e não indígenas para pensar o ensino de história como um todo.

Por outro lado, Gomes e Bittencourt também lembram que a história enquanto disciplina, em sua perspectiva mais tradicional, também apresenta funções relevantes principalmente no que tange as lutas políticas. Afinal de contas, os direitos indígenas são resguardados por uma legislação, em que a documentação escrita é central no jogo de poderes estabelecido. A história do Brasil é, em sua origem, uma narrativa construída para fins políticos, sendo assim um campo de conhecimento que permite articular resistências importantes que não se limitam ao espaço da escola, pois se dão em todo o território. Gomes salienta que a história é uma ferramenta importante na luta deste povo, em que dados históricos possibilitam legitimar politicamente a narrativa do movimento indígena:

Mas a história é ensinada e aprendida de formas extracurriculares na prática e na necessidade do povo Apinajé no presente, seja por meio de necessidade de reorientações culturais ou como nas questões políticas envolvendo território, estradas, reivindicações da própria educação escolar, traduzida em movimentos públicos de protestos, onde informações críticas e argumentos de cunho histórico surgem nos discursos de lideranças escolares e políticas da comunidade. Nestas formas os conteúdos históricos ligados a temas significativos para este povo surgem com efeito, como na temática da terra (GOMES, 2016, p. 174).

Se o conhecimento tradicional é central da configuração das identidades indígenas, o conhecimento histórico se torna um instrumento de luta na proteção

desses saberes ancestrais. Diz o autor que o acesso “ao histórico de luta e conquista que se deu na demarcação da Terra Indígena Apinajé por exemplo, mais fortes serão para a manutenção e reivindicação deste e outros direito” (GOMES, 2016. p. 174).

Portanto, a escola indígena é um espaço em que diferentes saberes se articulam. De outro lado, a Lei 11.645/2008 incentiva mudanças nas escolas fora da aldeia, fazendo com que ambos os contextos educativos se encontrem em um momento de desafios e reformulações teóricas. Enquanto professor de história não-indígena atuante fora da aldeia, Gomes identifica essas aproximações e se coloca nesse entre lugar intercultural que, longe de apresentar respostas prontas, se faz essencial nas duas modalidades. A escola indígena passa a ser fonte de saberes ao ensino de história, e este já não é mais o mesmo, pois as histórias indígenas não cabem no singular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao atual cenário do ensino de história indígena no Brasil, todos os caminhos nos levam a compreender que não é possível pensar este campo de conhecimento sem o diálogo e a intersecção com os saberes indígenas. Nesse sentido, a partir da análise dos documentos normativos, desenvolvida no capítulo 1, vimos que essa perspectiva é reiterada pelas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008.

A recente produção teórica que compõe o campo da história indígena salienta a necessidade de pautar este campo do conhecimento a partir do protagonismo indígena, considerando suas agências nos contextos históricos, incluindo aí o necessário diálogo com os autores indígenas. A partir de produções como a de Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Gersem Baniwa, vimos que os saberes indígenas partem de conceitos históricos para pensar suas experiências e ancestralidades ao longo da História do Brasil.

O fluxo teórico-metodológico que se estruturou na segunda metade do século XX, conhecido como nova história indígena, em oposição a uma historiografia eugenista do século XIX, impulsionou uma outra formação e uma outra a prática no que tange ao saber histórico-escolar. No mesmo sentido, a luta do movimento indígena fundamentou todos esses processos, e foi basilar para a promulgação da Lei 11.645/2008.

Sobre a Lei 11.645/2008, no capítulo 1, vimos que a implementação da temática indígena como conteúdo obrigatório nas instituições de ensino brasileiras é compreendida por todos os pesquisadores, indígenas e não-indígenas, como uma conquista fundamental. Incluem-se aí os professores de História que constituem essa pesquisa. Ainda que críticas sejam direcionadas ao texto da lei e à ausência de políticas específicas para a sua implementação, a existência deste instrumento normativo é interpretada como fundamental. Isso porque, segundo Baniwa, é preciso deseducar os nossos preconceitos para irmos, então, adiante, aprendendo a dialogar com os povos indígenas sobre as nossas próprias histórias.

É justamente nesse contexto, mais especificamente 6 anos após a efetivação da Lei 11.645/2008, que se inicia a primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História. Como vimos no capítulo 2, o programa é uma proposta constituída em rede nacional, incluindo instituições de todo o Brasil, e visa impulsionar a formação

continuada de professores de História a partir de uma prática alinhada com o campo do ensino de história. O ProfHistória não está descolado da realidade escolar, pois é justamente a partir da sua prática, das suas questões, interesses e inquietações, que os professores partem para desenvolver a dimensão propositiva da pesquisa.

Uma vez que a história indígena tem se tornado nas últimas décadas parte fundamental do ensino de história, deixando oficialmente de ser um apêndice ou um tema transversal, passível de esquecimento, seria de se esperar que o programa integrasse as suas discussões teórico-metodológicas no currículo do ProfHistória. É justamente sobre este aspecto que me detenho no capítulo 2, analisando o currículo do programa, mas também as disciplinas obrigatórias e optativas, e no caso destas, especificamente aquelas conectadas à temática indígena. E assim, se de um lado as disciplinas obrigatórias se detém no que é estrutural para o campo do ensino de história em si, moduladas pelas linhas de pesquisa que privilegiam discussões voltadas a narrativa histórica e construção do conhecimento, à memória e aos saberes desenvolvidos a partir da escola, as disciplinas optativas possibilitam aprofundar essas discussões a partir de temáticas específicas.

No que diz respeito aos povos indígenas, a partir dos dados disponibilizados pelo site do programa, foi possível identificar a criação de 28 disciplinas optativas até o ano de 2021, sendo 3 delas diretamente voltadas à temática em questão, em média 10% do quadro total. As disciplinas “Ensino d(e) história indígena”, “História como diferença: história e cultura indígena” e “Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais”, abordam diferentes olhares históricos, possibilitando que se façam diferentes escolhas a partir das necessidades de cada turma.

Assim, é possível perceber a existência de uma parcela significativa de disciplinas voltadas à temática indígena ou, de modo mais geral, à Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando que a criação de disciplinas optativas é feita a partir das necessidades e interesses específicos dos professores que compõe o programa. Portanto, no que diz respeito ao currículo, vislumbramos caminhos potenciais para o ensino de história indígena no ProfHistória.

Porém, se a constituição do currículo e do ementário do curso em si já indicam possibilidades impulsionadoras, a partir do capítulo 3 essa análise foi aprofundada. Tendo como ponto de partida a primeira turma do ProfHistória, pesquisei, cataloguei e selecionei as dissertações defendidas em 2016 considerando aquelas que tem os povos indígenas como temática central de pesquisa. Para fazer essa seleção,

privilegiei a análise dos títulos, resumos e palavras-chave presentes nas dissertações, disponibilizadas na plataforma EduCapes. Dentre as dezenas de dissertações defendidas em 2016, identifiquei que 9 delas apresentam os povos indígenas como tema central na investigação. Assim, considerando que o currículo do ProfHistória já indicava a presença dessas discussões no programa, o número de dissertações sobre a temática defendidas na primeira turma é, sem dúvida, um indicativo que reitera a sua inserção na formação continuada desses professores. Considerando que a escolha da temática de uma pesquisa perpassa questões pessoais, subjetivas e, evidentemente, profissionais, de experiência na prática docente, a significativa presença da temática indígena como tema principal das 9 pesquisas, nesta primeira turma, reitera o interesse e a importância do ensino de história indígena no Brasil.

Para além dos dados quantitativos, que são fundamentais, no mesmo sentido há o destaque à qualidade das pesquisas, que demonstram que a história indígena é uma temática necessária no atual processo de construção do saber-histórico em nosso país. É possível afirmar que professores de História, em diferentes regiões do Brasil, escolheram a temática indígena como foco da sua pesquisa de mestrado, e foi no capítulo 3 que as apresentei mais detalhadamente.

Mas foi a partir do capítulo 4 que passei a aprofundar a análise a partir da produção teórica desses professores. Como se tratam de muitas pesquisas, escolhi focar em aspectos que conectavam a maioria delas, elementos esses principalmente teóricos e conceituais, e assim, pude perceber pelo menos duas tendências teóricas principais. A primeira está mais voltada à continuidade e aprofundamento da investigação de temas mais tradicionais no campo do ensino de história indígena, que já são temas de análise do campo do ensino de história desde as últimas décadas do século XX. Questões como a reflexão em torno do período colonial, a crítica à objetificação dos indígenas nos contextos históricos, as lacunas presentes nos livros didáticos e os próprios estereótipos presentes no imaginário dos brasileiros.

Sobre esse aspecto, é possível perceber que a maioria dos professores escolheu a contemporaneidade como ponto de partida, com o objetivo de pensar os povos indígenas como sujeitos complexos e constituintes do tempo presente. No que diz respeito a consciência histórica dos alunos, os professores percebem a existência de estereótipos, típicos do senso comum, como a associação direta ao período colonial. Assim, pesquisas como a de Marcia de Sousa da Silva Maia, buscam pensar os povos do Parque Indígena do Xingu sob uma perspectiva do tempo presente, a

partir de um jogo de tabuleiro. Constituindo as regras do jogo partindo de características socioculturais dos povos em questão, Maia integra temas relevantes do tempo presente para o andamento do jogo, como questões territoriais e de saúde, vividas pelas populações indígenas do PIX.

Um outro exemplo que gostaria de destacar é a pesquisa de Igor Fagundes, na qual o professor, ao elaborar um livro paradidático, aborda a trajetória do indígena Felipe Poti Camarão. Neste caso, o contexto histórico abordado é, sim, o período colonial, mas essa escolha é fundamentada pela mesma justificativa utilizada nas pesquisas que pensam a contemporaneidade: a necessidade de aprofundar e repensar nosso olhar sobre os povos indígenas. Através da figura de Felipe Camarão, Fagundes explora a relação política, militar e religiosa entre indígenas Potiguara e destes com católicos e protestantes europeus. Assim, a proposta do professor é expandir e diversificar nosso olhar, tendo as agências indígenas como ponto de partida para o estudo do Brasil Colonial. Se no senso comum há a associação dos povos indígenas com o período colonial como vítimas, selvagens, atrasados e a-históricos, Fagundes comprova, a partir de documentos históricos, a atuação central nas relações políticas, religiosas e militares que os indígenas mantiveram naquele contexto. Como sujeitos de seu tempo, os indígenas atuavam em prol dos seus interesses, e essas escolhas interferiram diretamente no quadro geral das relações coloniais que são, em última instância, globais.

Se parte das pesquisas se debruça em temáticas mais conhecidas, a partir desta reflexão crítica sobre os estereótipos construídos historicamente, de outro lado, na segunda tendência, foi possível identificar a abertura para novas questões, principalmente porque os professores estão, de fato, estruturando as suas pesquisas a partir das experiências em sala de aula. Destaco a pesquisa de Thais Elisa da Silveira, na dissertação “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”. Como vimos, tal pesquisa é um exemplo emblemático de como a presença e o olhar do professor-pesquisador, atento às questões raciais e as especificidades indígenas, possibilita identificar silenciamentos históricos dentro da sua própria sala de aula. Assim, as discussões em torno da presença de indígenas em contextos urbanos ainda são carentes de um aprofundamento, no que diz respeito ao campo da História Indígena e, mais ainda, no que concerne a presença de alunos indígenas na educação formal, fora das aldeias.

Arrisco afirmar que, em contexto distinto ao do ProfHistória, esse tipo de pesquisa não se constituiria desta forma, a partir da relação professora-alunos, pois foi dessa conexão que o seu problema de pesquisa surgiu, como vimos anteriormente. Nesse sentido, o ProfHistória reitera um aspecto essencial do processo que envolve qualquer pesquisa: a experiência, a relação, o cotidiano, e como esses aspectos possibilitam perceber algumas nuances que, em outros contextos, poderiam permanecer escondidos, silenciados. No caso de um programa voltado especialmente ao ensino de história, a presença desses professores em sala de aula possibilita a ampliação e, mais do que isso, o aprofundamento dessas percepções, das nuances que constituem a comunidade escolar e a construção do saber histórico.

A pesquisa de Dhiogo Rezende Gomes, “Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do Povo Panhi-Apinajé”, também percorre um caminho de análise interessante. Mesmo sendo professor da educação básica, ele escolheu desenvolver sua pesquisa em uma escola indígena, pensando aspectos do ensino de história no contexto da educação diferenciada. Esse entre-lugar, no qual o professor-pesquisador se colocou, lhe possibilitou, em alguns momentos, estabelecer conexões entre a educação escolar indígena e a Lei 11.645/2008, que, na teoria, dispõe sobre âmbitos de ensino distintos, o que não o impediu de fazer conexões importantes entre esses diferentes lugares de construção de conhecimento.

Além disso, o próprio interesse de um professor não indígena pelos modos de construção do ensino das histórias indígenas dentro da aldeia, também demonstra uma sensibilidade e uma abertura para o que os povos indígenas tem a oferecer à educação, como um todo. O que a pesquisa de Gomes vem ressaltar é a importância de ultrapassar fronteiras, ir além dos muros da escola, e, quem sabe, adentrar as aldeias e as escolas indígenas em busca de diálogos e aprendizados para o ensino de história que é parte da busca dos próprios professores.

Entendo que a sensibilidade de pesquisas como a de Gomes e Silveira só são possíveis porque esses professores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela nossa classe (o que não pretendo minimizar, de modo algum), atuam em um contexto em que a luta do movimento indígena e o campo do ensino de história indígena encontram ressonância na formação de professores. Ambos os professores citam, em suas próprias dissertações, o acesso a disciplinas e projetos de iniciação científica que, durante a graduação, incentivaram o seu interesse acadêmico pela história

indígena. Além disso, sua atuação na docência se dá em um momento da História do Brasil em que existe a Lei 11.645/2008.

Assim, não se trata somente de perceber as riquezas que constituem as trajetórias individuais dos professores, como os seus interesses e subjetividades, que sem dúvida influem na escolha pela temática de pesquisa, mas também nos marcadores estruturais. Se há uma política que obriga o ensino de temática indígena e se, na graduação, os professores tiveram algum acesso a esses conhecimentos, a sua subjetividade e sua formação como professores integra, conseqüentemente, a questão indígena como temática relevante. As escolhas e interesses de pesquisas nunca são impulsos naturais de um interesse despretenioso, mas são frutos de um contexto histórico que pode ou não silenciar as violências raciais vivenciadas pelos sujeitos não-brancos. Assim, como esses professores tiveram, em alguma medida, algum contato com a temática indígena na graduação, e pessoalmente também buscaram caminhos para potencializar esse interesse, influenciados também pela existência da Lei 11.645/2008, foi que durante a sua pesquisa de mestrado puderam escolher a História Indígena como tema de mestrado. O que o ProfHistória proporcionou, portanto, foi a continuidade de uma trajetória anterior.

Nesse sentido, é possível afirmar que pesquisas como essas, resultado de programas como o ProfHistória, reiteram a relação entre teoria e prática, teoria e metodologia, teoria e experiência, todas elas tendo o professor de História como protagonista da construção desses conhecimentos. Mais do que isso, suas pesquisas vão além da elaboração de análises, mas possibilitam construir intervenções estratégicas em sala de aula a partir das suas realidades.

Ainda sobre as perspectivas teóricas desenvolvidas pelos professores, vimos também que existe, de modo geral, uma tendência teórica na produção dos professores, que dialogam com a historiografia recente, formada a partir do final do século XX. Assim, a chamada nova história indígena é parte estruturante das suas pesquisas e, conseqüentemente, do modo como os professores constroem o saber histórico-escolar. Conceitos como agência, memória e identidade indicam uma crítica à objetificação e um isolamento dos povos indígenas na história, processo desenvolvido para historiografia do século XIX. Aqui, o campo do ensino de história indígena, representado por esses professores, indica um afastamento preciso e proposital de uma perspectiva racista.

Inclusive, sobre a fundamentação teórica das pesquisas, é possível perceber uma aproximação, ainda que inicial, das narrativas indígenas. Alguns professores citam Daniel Munduruku e Ailton Krenak como parte do seu aporte teórico, inclusive os utilizando nas atividades e materiais pensados para os alunos. Assim, uma tendência recente no campo, que é o diálogo com as pesquisas indígenas, o aprendizado direto com os intelectuais indígenas, também pode ser percebido na própria construção desses saberes históricos-escolares pelos professores. Esse processo é um indicativo de que, apesar de todas as dificuldades estruturais, vivemos em um contexto incipiente de descoberta e uma possível popularização dos saberes indígenas em sala de aula.

Assim, dado todo esse processo de análise, é possível sustentar aqui duas afirmações principais. Em primeiro lugar, a atual produção teórica dos professores-mestres em História, aqui especialmente pensando a primeira turma do ProfHistória em rede nacional, apresenta uma prática de pesquisa em que o saber histórico-escolar e a história indígena estão pautadas nas produções mais recentes do campo. O protagonismo indígena, a sua agência nos contextos históricos e o questionamento ao racismo, que foi construído historicamente e modula o imaginário brasileiro, são características marcantes das pesquisas desses professores. O olhar para o tempo e os recortes cronológicos também são foco de atenção em suas pesquisas. Ainda que, neste caso, a temporalidade ainda seja pensada principalmente a partir de uma linearidade tipicamente ocidental, não-indígena, é possível perceber que há um processo em andamento, de questionamento dessas temporalidades que limitam o nosso olhar em relação aos povos originários.

Em segundo lugar, o ProfHistória é, sem dúvida, um programa de pós-graduação pioneiro na implementação da Lei 11.645/2008. Ainda que esse não seja seu objetivo principal, dentre as ramificações epistemológicas que ele proporciona no que diz respeito à prática do ensino de história no Brasil, a História Indígena, sem dúvidas, é um elemento constituinte de sua estrutura de ensino. Dado o fato de que o ProfHistória estabelece pontes reais com a escola, saindo de uma análise puramente teórica e construindo uma relação dialógica material, sua proposta de formação continuada tem um impacto imediato no ensino de história. Isso porque o investimento na formação de professores, o aprofundamento teórico-metodológico a partir das questões que nós consideramos pertinentes em nossa experiência, é, sem dúvida, um

dos pilares mais importantes da educação no Brasil, em especial em áreas do conhecimento que vêm sendo tão injustamente desprestigiadas, como a História.

Nesse sentido, o ProfHistória possibilita a construção de espaços e práticas de resistência, dadas as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores de História no Brasil. O olhar para o tempo e a desnaturalização dos costumes e mentalidades sociais, constituem em exercícios cada vez mais escassos, e por isso mesmo, fundamentais de serem exercitados no tempo presente. A escolha pela História, pelos povos indígenas, pelo investimento em sua formação como educadores é, antes de tudo, um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História Indígena: teorias, fontes e métodos em perspectiva interdisciplinar. In: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro de; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alvez de. **Coleção História do Tempo Presente**: Volume I. Boa Vista: Editora da UFRR. 112-130. 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ASSIS, Rafael da Silva. **Os índios do território Serra da Capivara**: história, memória e ensino. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

AZAMBUJA, Luciano. Narrativa escolar, acadêmica e profissional: perfil identitário de estudantes-professores. In: SILVA, Mônica Martins da; BITTENCOURT, Jane; BRINGMANN, Sandor Fernando; SILVEIRA, Aline Dias da Silveira (Orgs.). **Docência e Pesquisa no Ensino de História**: Investigações no ProfHistória. Editora Copiart. Tubarão, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, 2013.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Direitos Humanos e Direitos Indígenas na Perspectiva da Lei n. 11.645/2008. In: SESC. Departamento Nacional. **Educação em Rede**. Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.

BANIWA, Gersem. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2. Pelotas, 2012.

BARBIERO, Cristiane Maria. **Ensino de história local para crianças**: (re)construindo histórias de Paranhos. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Contra Capa Livraria. Rio de Janeiro, 2000.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: Barroso, Véra Lucia Maciel; Pereira, Nilton Mullet; Bergamaschi, Maria Aparecida; Gedoz, Sirlei Teresinha; Padrós, Enrique Serra (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de. **Espiritualidade e conhecimentos da mata na formação dos especialistas de cura Kaingang da terra indígena Xapecó/SC**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto**. Brasília, v. 14, n. 63, p.105-116, set. 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDT, Marlon; Nodari Eunice. Comunidades tradicionais da Floresta de Araucária de Santa Catarina: territorialidade e memória. **História Unisinos**. São Leopoldo, 2011.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Artigo 231**. Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 10.639/2003**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 2003.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 11.645/2008**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 12.711/2012**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008**. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Desenvolvimento da Educação**. <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 06/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRIGHENTI, Clovis; WITTMANN, Luisa Tombini. Indigenismo e movimento indígena Xokleng, Kaingang e Guarani. In: BRANCHER, Ana. LOHN, Reinaldo L. (orgs.) **Histórias na ditadura**: Santa Catarina, 1964-1985. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BUBA, Nathan Marcos. **Adoradores de João Maria entre os Kaingang**: o sincretismo com as tradições indígenas e os locais sagrados na Terra Indígena Xapecó/SC. Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (Trabalho de Conclusão de Curso). Florianópolis, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Editora 7 Letras. Rio de Janeiro, 2009.

CARDOSO, Fábio de Oliveira. **O ensino da história e cultura indígena no ensino médio do colégio estadual Tânia Varella Ferreira.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

CARDOSO, Halissom Seabra. **A escola que os índios querem: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN (2009-2018).** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa; ABREU, Tanielle. **Políticas públicas para a democratização do saber: licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA.** Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COMPANHONI, Rodrigo Vareiro. **Tempo, território e história: percepções do Ára – tempo/espaço – Kaiowá e Guarani.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2020.

COSTA, Luciana Martinez de Oliveira. **A presença de povos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató e Guaná em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778-1874): uma abordagem de temática indígena na educação básica.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2020.

CRUZ, Adileide Maciel da. **Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ/Xokleng.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, no 4, p. 19-34. São Paulo, 2013.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. A História Oral e os seus usos nos estudos da profissão docente. **Revista Interdisciplinar Sulear**. Ano 1, No. 1. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2012.

DUARTE, Marcos Serafim. **A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande em Tangará da Serra - MT (2009-2016)**: imagens do cotidiano Paresí no ensino de história. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2018.

FAGUNDES, Igor. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

FARIAS, Marcilene Nascimento de; FONSECA, André Dionei; ROIZ, Diogo da Silva. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. **Akrópolis**, v. 14, n. 3 e 4: 121-126, 2006.

FARIAS, Patricia Angelica de Oliveira. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2019.

FAUSTO, Carlos, HECKENBERGER, Michael. **Time and Memory in Indigenous Amazonia**. University Press of Florida. Florida, 2007.

FERNANDES, Debora Araújo; BRINGEL, Eliane Leite Barbosa; LIMA, Jorge Ferreira. A História e seu ensino na concepção dos professores/mestrandos do ProfHistória. **Revista Labirinto**. v. 22. Porto Velho, 2015.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. p. 25.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). São Gonçalo, 2016.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: V. Ware (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 5ª edição, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Revista Educ. Soc.** Vol. 28, n. 100 – Especial. Campinas, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a escola e a sociedade brasileira**. As gêneses da tese do Escola Sem Partido. Laboratório de Políticas Públicas. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 2ª Reimpressão, Rio de Janeiro, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2014.

GOIS, Diego Marinho de; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Livros didáticos de História e professores/as indígenas: relatos dos usos dos livros escolares na educação indígena no território etnoeducacional Tapajós/Arapiuns, Amazônia, Brasil**. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Perspectivas Web. 2020. p. 2.

GOMES, Dhiogo Rezende. **Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

GUAZZELLI, Dante Guimaraens. O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros. **Revista Mosaico**. Volume 2, Número 4. Vassouras, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Autêntica. Belo Horizonte, 2013.

HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O ensino de história no colégio estadual indígena professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra indígena Faxinal – PR**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012.

IEGELSKI, Francine. **Astronomia das constelações humanas: reflexões sobre Claude Lévi-Strauss e a história**. Editora Humanitas. São Paulo, 2016.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul/dez. Caicó, 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2ª edição. 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras. São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. n. 60, p. 107-146. Curitiba, 2016.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. Editora Global. São Paulo, 2001.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2018.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva. **Parque indígena do Xingu**: um jogo para a Lei 11.645/2008. Mestrado Profissional em Ensino de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MARANA, Larissa da Silva. **As representações do segundo reinado em livros didáticos**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2020.

MARTIUS, Carl Friedrich, 1982 [1845], 91-92; apud MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de História Indígena e o Indigenismo. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2001.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. vol. 2, nº. 6. São Leopoldo, 2013.

MATOS, Marco José dos Santos. **Os Guató segundo Hercule Florence**: historiografia e ensino de história indígena. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2020.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Exame Nacional de Acesso 2020 (edital)**. Rio de Janeiro, 2020.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Catálogo de disciplinas ProfHistória**. 2019.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. **Regimento Geral do ProfHistória**.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá**: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Editora Mauad. Rio de Janeiro, 2007.

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

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**. Número 1, 2004.

MOREIRA, Valéria Cristina. **Ensino de história e RPG como ferramenta nos estudos regionais**: possibilidades em “A retirada de Laguna” de Alfredo D’Escragnolle Taunay. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é, sem deixar que ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 2019.

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

NARSIZO, Getúlio. **A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da Terra Indígena Xaçepó**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Chapecó, 2020.

NEVES, Macdone Ramos. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08**. Mestrado Profissional em Ensino de História.

Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2020.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-Posições**. Vol. 30. Campinas, São Paulo, 2019.

PADRÓS, Enrique Serra. Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do Tempo Presente. **Anos 90**. v. 11, n. 19/20, p.199-223, jan./dez. Porto Alegre, 2004.

PIZA, Edith. **Porta de vidro**: uma entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.), Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989.

PONTES, Mylene Silva de. Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes. In: SILVA, Mônica Martins da; BITTENCOURT, Jane; BRINGMANN, Sandor Fernando; SILVEIRA, Aline Dias da Silveira (Orgs.). **Docência e Pesquisa no Ensino de História**: Investigações no ProfHistória. Editora Copiart. Tubarão, 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. DM Projetos Especiais. Lorena, 2018.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História**: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. Mestrado Profissional em Ensino de História. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005.

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. **Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro de; OLIVEIRA, Monalisa Pavone; LYRA JÚNIOR, Américo Alves de. **Coleção História do Tempo Presente: Volume I.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

RITTER-PIMENTA, Silvia Jacinta. **Percepções sobre a questão agrária entre alunos do ensino médio de uma escola de uma escola técnica federal do estado de Mato Grosso.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá, 2019.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes a meta-história. **História da Historiografia**, n. 2. Mariana, 2009.

SANCHES, Roseli da Cunha. **Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2018.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu). “Histórias e culturas indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas.** Uberlândia, 2015.

SANTOS, Tiago Cerqueira. **“Não há conflito se for feita reeleitura”:** a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Time is a Disease, Suffering and Oblivion: Yanesha Historicity and the Struggle against Temporality. In: Fausto, Carlos; Heckenberger,

Michael. (ed.) **Time and Memory in Indigenous Amazonia**. University Press of Florida, 2007.

SCARAMUZZI, Igor. “Os tempos da história”: temporalidades, mito e história em materiais didáticos de autores indígenas. **Revista Soc. e Cult.**, v. 13, n. 1. Goiânia, 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **Revista História e Ensino**, v. 15, p. 09-22. Londrina, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais:** tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018):** reflexões e perspectivas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2019.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de História:** uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2015.

SESC. Departamento Nacional. **Educação em Rede.** Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA FILHO, Joel Vieira da. **Literatura indígena contemporânea:** vozes dessilenciadas de Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Muduruku. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Golveia, 2019.

SILVA, André Brasil da. **Pesquisa e ensino de história local**: vivência de ensino de aprendizagem na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2020.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015.

SILVA, Mônica Martins da. A formação docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. **Revista Palavras ABEHrtas**, n. 0, jun. 2021.

SILVEIRA, Thaís Elisa da. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). São Gonçalo, 2016.

SOUSA JUNIOR, Manuel Alvez de; RANGEL, Tauã Lima Verdã (Orgs.). **20 anos da Lei nº 10.639/2003 e 15 anos da Lei nº 11.645/2008**: avanços, conquistas e desafios. Editora Schreibern, 1ª edição. Itapiranga, 2023.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de; OLIVEIRA, Roberta Caiado de Castro. “Peles de imagens” de Davi Kopenawa e Bruce Albert: um ato de desobediência epistêmica rumo a decolonialidade da história indígena Yanomami. **Revista Temporis**. v.18, n.1, jan./jun. Goiás, 2018.

SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Educação para as relações étnico-raciais: uma alternativa à desconolização dos currículos de história. In: SILVA, Mônica Martins da; BITTENCOURT, Jane; BRINGMANN, Sandor Fernando; SILVEIRA, Aline Dias da Silveira (Orgs.). **Docência e Pesquisa no Ensino de História**: Investigações no ProfHistória. Editora Copiart. Tubarão, 2020.

SOUZA, Pedro Bambil. **Impactos da educação não indígena no ensino médio na comunidade Pirákua em Bela Vista, MS**. Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2020.

SUTIL, Nair. “Museu” afetivo e ensino de história: práticas de memória na educação escolar. In: SILVA, Mônica Martins da; BITTENCOURT, Jane; BRINGMANN, Sandor Fernando; SILVEIRA, Aline Dias da Silveira (Orgs.). **Docência e Pesquisa no Ensino de História: Investigações no ProfHistória**. Editora Copiart. Tubarão, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Revista Projeto História**. São Paulo, 1997.

TOCANTINS. Estado do Tocantins. Secretaria de Educação do Tocantins - Seduc-to. **Proposta pedagógica da educação escolar indígena**. Seduc-to. Tocantins, 2013.

TSCHUCAMBANG, Josiane de Lima. **Ouvir os velhos, aprender com eles: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Xokleng/Laklãnõ**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xucuru. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra”. [Entrevista concedida a Ricardo Machado]. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 527, ano XVIII. pp. 39-40. São Leopoldo, 2018.

UBA, Felipe de Oliveira. **Sob suspeita: relações políticas e corrupção no Serviço de Proteção aos Índios ao raiar do Regime Militar (1963-1967)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

UDESC. **Resolução nº 050/2020/CONSUNI**. Florianópolis, 2020.

UFSC. **Resolução Normativa nº 140/2020/CUn**. Florianópolis, 2020.

VAN RYN, Sandra Mara. **A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal**. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História Geral do Brasil**: antes da sua separação e independência de Portugal. 2. ed. E. & H. Laemmert. Rio de Janeiro, 1877.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**. v. 5. São Paulo, 1992.

WITTMANN, Luiza Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Autêntica. Belo Horizonte, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa; DEBORTOLI, Gabrielli; CARVALHO, Carol Lima. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**. v. 29, 2016.

ANEXOS

ANEXO A - Catálogo de disciplinas obrigatórias e optativas do ProfHistória (2022)

Catálogo de disciplinas do PROFHISTÓRIA	
Disciplinas obrigatórias	Teoria da História
	História do ensino de História
	Seminário de Pesquisa
	Seminário Tutorial
Disciplinas optativas	Cidade, patrimônio urbano e ensino de história
	Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença
	Educação patrimonial e ensino de história
	Ensino d(e) história indígena
	Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira
	Ensino de história e a questão das temporalidades
	Historiografia e ensino de história
	História como diferença: história e cultura indígena
	História do impresso
	História e história pública
	Metodologia no ensino de história: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador
	Narrativa, imagem e construção do fato histórico
	Produção de material didático e o universo virtual
	Seminário especial linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

ANEXO A - Catálogo de disciplinas obrigatórias e optativas do ProfHistória (2022)

Catálogo de disciplinas do PROFHISTÓRIA	
Disciplinas optativas	Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história
	O ensino de história e as relações de gênero
	Mito e ensino de história
	Ensino de história: história oral e narrativa
	Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar?
	História e educação em direitos humanos
	História local: usos e potencialidades pedagógicas
	Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem de história
	A aprendizagem em história e a formação histórica
	Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais
	Ensino de história e pensamento decolonial
	Ensino de história e teorias de aprendizagem
	História das infâncias e juventudes e o Ensino de História
	Ensino de história e processos emancipatórios em espaços escolares e não escolares de educação
	Ensino de história e cinema
	Ensino de história e imagens
História Intelectual de Mulheres Negras	

Fonte: elaborado pela autora, 2022.