



A possibilidade de outros saberes: o ensino de história indígena nas escolas públicas

The possibility of other knowledge: teaching indigenous history in public schools

Maria Luiza Fernandes

ORCID: 0000-0002-3270-1210

Doutora em História (USP). Estágio de Pós-doutorado em História (Universidade de Lisboa). Professora do curso de Licenciatura em História e do Mestrado em Ensino de História/UFRR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4576419544811250>

E-mail: maria.luiza@ufr.br

André Augusto da Fonseca

ORCID: 0000-0003-2747-3855

Doutor em História Social (UFRJ) e mestre em Educação (UFRGS). Professor associado da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682660886327044>

E-mail: andre.augusto@uerr.edu.br

Resumo

O propósito desse artigo é apresentar algumas questões de uma pesquisa maior, ainda em andamento, sobre o cumprimento da Lei Federal 11.645/08. Parte inicial dessa pesquisa, e que será aqui exposta, advém de um levantamento da produção acadêmica sobre a temática indígena nas aulas de história na educação básica, proveniente de pesquisas realizadas em todas as regiões do Brasil e apresentadas em dissertações, livros e artigos. Partimos da hipótese de que houve pouca mudança no chão da escola a partir da lei, sendo diversos os motivos apontados para a sua não efetividade. Entre os motivos apresentados pelos professores sobre a não mudança de atitude, destacam-se deficiências na formação inicial e continuada para trabalhar a temática e a falta de material didático para subsidiar as aulas. No entanto, a questão central que apresentamos é que muitos docentes não atribuem relevância ao tema. Desse modo, evidencia-se a necessidade de descolonizar os currículos, ainda voltados a uma proposta eurocêntrica e distante da realidade e das necessidades atuais. Contudo, os resultados das produções apontam para a possibilidade de alguns avanços, com experiências e propostas a serem implementadas.

Palavras-chave

Ensino de História. História indígena. Lei 11.645/08. Decolonização. Educação Básica.

The possibility of other knowledge: teaching indigenous history in public schools

Abstract

This article presents a piece of a larger, ongoing research project on compliance with Federal Law 11.645/08, about the teaching of indigenous and afro-Brazilian history and cultures. The initial part of this research, which will be presented here, comes from academic surveys on indigenous themes in history classes in basic education, stemming from research conducted in all regions of Brazil and presented in dissertations, books, and articles. We hypothesize that there has been little change in the school environment following the law, with various reasons cited for its lack of effectiveness. Among the reasons given by teachers for the lack of attitude change, deficiencies in initial and continuing education, and the absence of teaching materials to support classes stand out. However, the central issue we present is that many teachers do not attribute relevance to the topic. Thus, there is a need to decolonize curricula, still focused on a Eurocentric proposal and distant from current realities and needs. Nevertheless, the results of



the productions point to the possibility of some advancements, with experiences and proposals to be implemented.

Keywords

History, teaching of. Indigenous history. Law 11,645/08. Decolonization. Basic education.

1. Introdução

A Lei Federal 11.645/08 completou quinze anos de promulgação, tempo suficiente para que, ao menos, algumas mudanças fossem percebidas. No entanto, a pergunta que se coloca é, justamente, o que efetivamente mudou no chão da escola nesses quinze anos no tocante à inclusão da temática indígena nas aulas de história? Assim, podemos afirmar que as mudanças foram poucas, ou menos significante do que o desejado.

Em que pese o fato de a lei ser mais abrangente, consoante a seu texto que segue abaixo¹, nesse artigo nos dedicamos apenas à disciplina de história na educação básica, sem deixar de reconhecer a necessidade da temática ser inserida em todo o currículo, conforme segue:

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

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

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

¹ Como se sabe, a lei 11.645 de 2008 alterou dispositivos da lei 9394 de 1996 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN).



Passados esses anos, de acordo com as pesquisas que ora abordamos nesse artigo e com base nas nossas próprias e acompanhamento da situação em nosso estado², parece correto concluir que a lei é “letra morta” (Brighenti, 2016) ou, como se diz corriqueiramente, é uma “lei que não pegou”. Nossa intenção é, justamente, discutir algumas questões sobre os motivos alegados que impedem ou dificultam a mudança preconizada, para além das questões apontadas da não fiscalização.

O reconhecimento da necessidade de uma outra abordagem sobre os povos indígenas em nossa história vem de muito tempo e de várias frentes. Não apenas historiadores, antropólogos e demais pesquisadores vem tecendo considerações a esse respeito ao longo dos anos, como os próprios indígenas também se posicionaram e reivindicaram uma outra possibilidade de ensino nas escolas, conforme atestam vários documentos compilados por Grupioni (1995) na seguinte passagem:

No documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, realizado em maio de 1989, os professores indígenas daquele estado registraram, como uma de suas conclusões, que "a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas". Os professores indígenas de Rondônia, também reunidos por ocasião de seu I Encontro em 1990, no documento que encaminharam aos Senadores da República, solicitaram a colaboração destes "para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos". Na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", escrita em julho de 1991 pelos professores indígenas e reafirmada em outubro de 1994, está firmado como princípio que "nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo" (p. 483).

Muito antes de termos uma lei específica “resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, os indígenas apresentavam preocupações que iam além desse “resgate”, tratando de “educar a sociedade”, “abolir a discriminação”, “respeito”, “acabar com os preconceitos e o racismo”.

² Nossas pesquisas ainda estão em andamento. No entanto, temos conversado e acompanhado professores da educação básica nessa discussão. Nossas observações na supervisão do estágio curricular nas escolas estaduais igualmente confirmam os problemas apontados pela bibliografia compulsada.



E o que tem sido feito, então, nas aulas de história, para que essa discussão ganhasse espaço? Como os professores/as de história estão abordando essas questões em suas aulas? E, caso não estejam fazendo, quais os motivos que os/as levam a não fazerem?

Sabedores de que se trata de algo mais complexo do que a efetivação de uma lei, é importante mencionar que em nossos próprios espaços de trabalho as mudanças também foram extremamente lentas e evitadas de discussões complexas sobre currículo, poder, colonialidade, dentre outras questões atinentes às mudanças. No curso de História da Universidade Federal de Roraima, por exemplo, em que pese uma longa discussão sobre a necessidade de, ao menos, ter-se uma disciplina específica para tratar da história indígena, esta somente se concretizou no Projeto Pedagógico do Curso de 2022. Há que se mencionar, contudo, que a UFRR foi pioneira, dentre as federais, a ter um curso de formação superior para indígenas (em 2003) e que, desde 2006, tem aberto vagas específicas para indígenas em vários cursos, sendo que, atualmente, 12% dos alunos da instituição são indígenas.

Na Universidade Estadual de Roraima, a opção pela prova de língua Wapishana e Macuxi no vestibular existiu de 2006 a 2018. Em 2016 foi introduzida a disciplina de “História e cultura indígena no Brasil” na matriz do curso de Licenciatura em História.

E, percebe-se, estamos tratando de um espaço singular, do estado que tem, proporcionalmente, a maior população indígena (15,29% da população total de Roraima, conforme dados do censo de 2022) e aproximadamente 46% do território demarcado ou homologado em terras indígenas. Não obstante, um estado extremamente anti-indígena, com inúmeros casos de discriminação, preconceito, violência física e mortes³. Mas, também, com um movimento indígena bastante atuante, apresentando suas reivindicações com atuação sobretudo, na homologação de terras, além da saúde, educação e cultura (Repetto, 2008; Baines, 2012).

2. A efetividade da Lei 11.645/2008 nas aulas de História da Educação Básica

³ Ver, por exemplo, o relatório da Human Rights Watch intitulado “Violence Against the Macuxi and Wapixana Indians in Raposa Serra Do Sol and Northern Roraima From 1988 to 1994”, disponível em <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/BRAZIL946.PDF>



Começamos, então, por esse espaço. Os resultados das pesquisas que serviram de base para esse texto dão conta de uma realidade muito aquém do que seria o esperado/desejado nesse contexto. Assim, Veloso (2017), em pesquisa realizada para seu mestrado em uma escola pública de Boa Vista/RR, apresentou várias questões relacionadas a temática indígena no ensino de História, ou a falta dessa, concluindo que esse ensino “não está conseguindo inserir de forma crítica a história e cultura indígena nos seus currículos. Por diversos fatores, podendo destacar, em primeiro lugar, o sentimento de superioridade dos não-índios para com os indígenas” (p. 95). Quando se deparou com a questão, o autor enfoca também a “superioridade” de outras temáticas que acabam por silenciar temas que não são considerados relevantes, além de citar outros fatores como falta de material didático, formação de professores, considerado de “maior gravidade”, e responsabilidade de gestores, dentre outros.

Lima (2019), também em pesquisa para sua dissertação de mestrado, partiu do seguinte questionamento: “como os professores de História de escolas de ensino médio desenvolvem suas práticas com relação à diversidade cultural afrodescendentes e indígena?”. O autor fundamentou-se em várias questões atinentes a abordagem dessa problemática e, no que diz respeito a legislação, afirma:

Identificamos que as leis nacionais e documentos produzidos pelo estado de Roraima promovem aberturas para a inserção de questões étnico-raciais e da diversidade cultural no ensino de História. Questões que são discutidas em sala de aula pelos professores, mas que são feitas por escolha própria. Isso significa que nem todos os professores realizam tais discussões com profundidade, pois dependem de uma formação continuada. Pois um dos grandes dilemas é a falta de formação continuada para os professores sobre a temática (2019, p. 127).

Ou seja, ainda são questões pontuais, que partem de iniciativas de alguns docentes sem, contudo, apresentar mudanças significativas no processo educacional. Desse modo, concluiu o autor: “Não encontramos nas escolas pesquisadas uma interação efetiva entre os conhecimentos contidos no currículo ‘exótico’ com os dos coletivos indígenas, afrodescendentes e estudantes-migrantes” (Lima, 2019, p. 129). Sendo as demandas desses coletivos relegadas a segundo plano, em função de um currículo “fundamentado pelo eurocentrismo, monocultural e homogêneo” (2019, p. 129).

Questões que não divergem das apresentadas por Souza (2021) em sua pesquisa sobre a prática docente frente a diversidade cultural presente nas salas de aulas da cidade de Boa Vista/RR. Nesse



compasso, o autor concluiu que, embora haja certa inserção da temática em sala de aula, “quase sempre, são trabalhados de forma esporádica, em bimestres específicos, ou associados ao período colonial” (2021, p. 161-162). De modo que, para Souza, “a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 caminha a passos lentos”, reconhecendo que, “ao que parece a força da Lei não é suficiente para que a questão da diferença cultural e a presença do/a aluno/a indígena seja motivo de mudanças na construção curricular e na prática em sala de aula” (2021, p. 162).

Essas são considerações feitas sobre um espaço demasiado específico que é o estado de Roraima que, como afirmamos, conta com uma ostensiva presença indígena inclusive nos espaços escolares sem que, contudo, tenha vivenciado mudanças significativas em decorrência da legislação. E nos outros estados brasileiros, houve mudanças significativas, depois de 2008, nas aulas de história no tocante a temática indígena?

Com essa inquietação procedemos a leitura de vários trabalhos⁴, entre artigos, livros e dissertações que contemplavam o tema em pesquisas realizadas em vários estados, abrangendo todas as regiões do país. Aqui apresentamos considerações de alguns deles, sendo que a lista completa está disponível na bibliografia ao final do texto.

Nesses trabalhos, em sua maioria dissertações de mestrado, os autores partiram de algumas questões que podem ser sintetizadas nos seguintes problemas: “Como os indígenas são representados no ensino de História?”; “Como os indígenas aparecem nos livros didáticos brasileiros?”; “Qual o lugar do indígena no ensino de História?”; “Como lecionar sobre os povos indígenas frente ao desconhecimento e o senso comum sobre essa população?”; “Quais os estereótipos construídos pelos estudantes sobre os povos indígenas brasileiros?”; “Como os professores de História desenvolvem suas práticas em relação à diversidade cultural?”; “Quais as razões para as falas preconceituosas e xenófobas que docentes e alunos apresentam a respeito dos indígenas?”; “De que maneira as representações que os docentes têm das populações indígenas todo impactam suas práticas pedagógicas?”.

⁴ A seleção das obras deu-se a partir da busca por palavras-chave em bancos como o do Profhistória e do Scielo.



A partir dessas inquietações os autores desenvolveram suas pesquisas e apresentaram seus resultados que, de antemão já salientamos, não divergem expressivamente do que estávamos pontuando para a realidade roraimense. Assim, em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, Ramos (2016) aponta para uma realidade em que “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” (2016, p. 22). No mesmo passo, afirma que tratar da história dos povos indígenas “têm se caracterizado como um tema disperso nos currículos dos diferentes anos escolares” (2016, p. 24). Uma importante consideração da autora diz respeito ao material didático, bastante questionado pelos professores, ou melhor dizendo, a sua falta. Para além desse argumento afirma Ramos: “A questão não está apenas na ausência de materiais que insiram a participação de etnias indígenas em diferentes episódios da nossa História, mas também em desinformações ou em concepções equivocadas sobre cultura e etnicidade presentes ainda entre vários professores.” (2016, p. 46).

Nessa mesma percepção, relacionada à formação dos professores, Cruz (2020), em pesquisa realizada em Santa Catarina sobre os estereótipos aos povos indígenas e em trabalho junto ao povo Laklãnõ-Xokleng, da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, sentencia que “ainda é necessário ao professorado oportunidade de estudar para poder efetivar as devidas e necessárias mudanças. Não há como fazer diferente sem ter acesso aos novos saberes ou novos olhares a determinada teoria ou conceito” (2020, p. 107).

De igual modo, em trabalho realizado com os Guarani Mbya Tekoá Pyaú, na Zona Oeste de São Paulo, Farias (2019), em sua dissertação de mestrado, apontou questões para as “razões” do preconceito de professores e alunos para como esses povos. Partindo de uma discussão sobre identidade e diferença concluiu a autora que “a identidade indígena é vista pela maioria dos alunos e professores como negativa pelo fato da identidade da sociedade não indígena estar naturalizada, colocada como norma de cultura – quem está como norma é a identidade ‘europeizada’, reforçada pelos estudos em História da História Europeia” (2019, p. 76). De modo que, mesmo a escola *locus* da pesquisa estar localizada próxima a uma Terra Indígena e esses frequentarem essa escola, “pouco alterou as representações que os mesmos têm dos índios no geral, tendo os mesmos sido apontados



ao longo das entrevistas ora como ‘descompromissados’ em relação à escola, ora como primitivos e a-históricos” (2019, p. 77).

Em pesquisa realizada a partir de suas inquietações enquanto professora no estado do Maranhão, Vale (2017), em artigo publicado sobre a produção acadêmica e o que se ensina nas escolas sobre essa temática que estamos abordando, enfatizou sobre o fato de que “muitos ainda possuem uma visão ultrapassada acerca da participação indígena na formação social, econômica e territorial do Maranhão. Essa realidade se agrava ainda mais pela carência de materiais destinados ao ensino básico que abordem a história dos nativos do Maranhão” (2017, p. 116).

A questão do material didático também foi destacada por Macena (2018), em pesquisa realizada no estado do Mato Grosso do Sul. Assim, afirma a autora: “Compreendemos que os principais obstáculos para inserção da temática indígena nas salas de aula da Educação Básica consistem na falta de formação do/a professor/a e na carência de material didático adequado para subsidiar as aulas no município de Ponta Porã” (2018, p. 16). De maneira que, “A escola tradicional continua reproduzindo um discurso monocultural, reforçando preconceitos e discriminações, quando aborda de forma superficial a história e cultura das diversas etnias indígenas que compõem a nação brasileira” (2018, p. 18).

Frente a esses resultados citados não nos resta senão enfatizar que, de fato, a Lei 11.465/2008 ainda não se concretizou na maioria das salas de aulas, e isso em todas as regiões do Brasil. Os motivos que levam a essa não efetivação são os mais variados. Começamos pelos apontados nos trabalhos acima citados e que também somam ao que estamos observando em nossa pesquisa no estado de Roraima.

À primeira vista, quase todos os professores afirmam que trabalham a temática indígena. No entanto, basta aprofundar um pouco a discussão e se percebe que essa questão é apresentada em momentos oportunos. No Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) por ocasião do dia 19 de abril, o até então chamado “Dia do Índio”⁵. E, normalmente, com as caracterizações costumeiras: “Práticas pedagógicas como fazer maloca e pintar o rosto das crianças com traços genéricos são ritualizadas

⁵ Recentemente, por iniciativa da então deputada federal Joenia Wapichana, essa efeméride foi renomeada como “Dia dos Povos Indígenas” (Lei federal 14.402/22).



ano após ano, sem questionamento dessa representação de um índio genérico e distante da sociedade nacional” (Teao, 2017, p. 640-641). São aqueles momentos em que se reproduzem estereótipos e representações altamente prejudiciais e falseadas sobre a realidade dos povos indígenas, como podemos observar nas figuras 1 e 2, a seguir.

Extremamente comuns nas escolas, são propostas de atividades buscadas na rede mundial de computadores e que apresentam diversos problemas graves. Na figura 1, a representação do indígena é genérica, como se houvesse apenas um “povo indígena” no Brasil. Essa representação falsa é reiterada ao se afirmar que o indígena só fala uma língua, o Tupi-Guarani. Esse tipo de material é usado em Roraima, por exemplo, onde nunca houve povos Tupi, mas sim dezenas de etnias dos grupos linguísticos Aruaque, Caribe e Yanomami. Ainda na figura 1, espera-se que o aluno marque que “o índio mora na tribo”, e não na cidade. Até aqui, já se percebe o quanto esse material contribui para a discriminação contra os indígenas que convivem com a sociedade nacional, que nem sempre falam Tupi (mas cerca de 200 idiomas nativos, além do português, do inglês e do espanhol), utilizam tecnologias modernas, bens manufaturados e, sim, podem viver nas cidades, como ocorre com milhares de indígenas em Roraima (Ferri, 1990).



“DIA DO ÍNDIO”
(Música A Canoa Virou)
(Rosa Maria Stábile - Livro Expressão Artística na pré-escola - FAE)

**ELE MORA NUMA TRIBO
CONTENTE E FELIZ
CAÇANDO E PESCANDO
E COMENDO RAIZ**

**O SOL É O GUARACI
A LUA É JACI
E A LÍNGUA QUE ELE FALA
É O TUPI-GUARANI**

**FOI ELE O PRIMEIRO
HABITANTE DO BRASIL
SALVE O DIA DO ÍNDIO
19 DE ABRIL.**

- Marcar com um X:

a) Onde o índio mora?
 cidade tribo campo

b) O que ele faz?
 pesca queima a floresta caça

c) O que ele come?
 pizza peixe raiz




Figura 1: folha de "Atividades do Dia do Índio"⁶

ALUNO(A): Data:

PINTE OITO DESENHOS RELACIONADOS AOS ÍNDIOS:

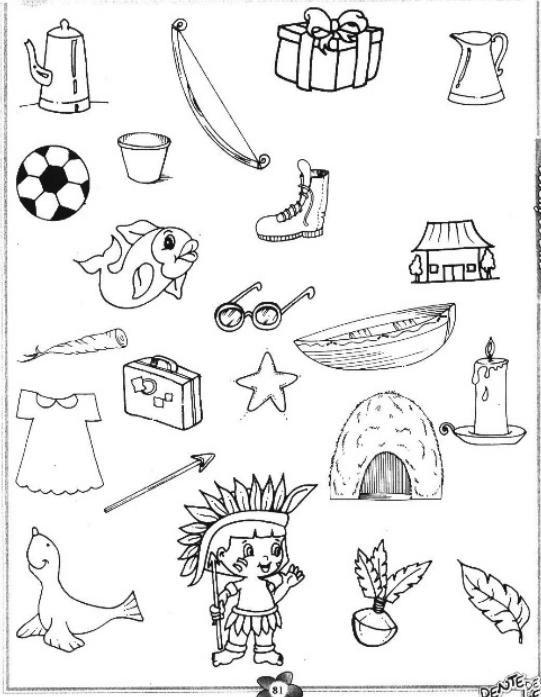


Figura 2: Ficha de atividades "Pinte oito desenhos relacionados aos índios"⁷

Espera-se também que a criança marque que o “índio” pesca e caça, mas não queima a floresta, ignorando a prática da coivara. Finalmente, nega-se que o indígena que mora na cidade, frequenta por exemplo uma universidade e come uma pizza seja “verdadeiramente” um indígena, que teria de se limitar ao peixe e à raiz.

Na figura 2, espera-se que as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, reproduzam ideia errada de que os “índios” não podem ser associados a bens manufaturados como óculos, malas de

⁶ Disponível em <http://arco-ris.blogspot.com.br/2010/04/atividades-para-o-dia-do-indio.html?m=1>. Acesso em 10 de julho de 2022.

⁷ Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/atividades-indios/>. Acesso em 10 de julho de 2022.

viagem, velas, bules e outros utensílios metálicos usados por eles há 500 anos, mas que devem viver “congelados” em uma representação essencialista e fora da história – ou seja, não existir.

Nota-se, assim, uma espantosa continuidade ou inércia do que se verificava na cultura escolar brasileira de até cem anos atrás, ou seja, a reprodução das representações de um

índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor [...] (Bergamaschi, 2010, p. 156).

Nos demais anos da Educação Básica a discussão sobre as culturas e histórias indígenas aparece, notadamente, no período colonial, sobretudo no “contato” ou, como bem assevera Boccara (2013), “mal-encuentro” ou “desencuentro”. Após esse período, em que os indígenas continuam, no mais das vezes, sendo apresentados como dóceis e passíveis ao mando português, sem qualquer protagonismo, como bem vem sendo demonstrado nas pesquisas de Maria Regina Celestino de Almeida (2010), essa população simplesmente desaparece das aulas de história. Desse modo, atesta Vale: “frequentemente os nativos aparecem de forma breve somente no período colonial, após isso, não encontramos mais nada referente aos índios em outros momentos da nossa História, como no Império, República e Brasil contemporâneo” (2017, p. 127). Essa atitude, digamos, “inercial” ou “tradicional” contrasta com a proposta de Bergamaschi (2010, p. 164), para quem deveríamos estudar as histórias dos povos indígenas

[...] inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade. Abandonar a perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos por longos períodos da História e, em geral, desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

Se trabalham apenas em algum momento específico da história e ainda assim com inúmeros problemas, por que isso acontece?

Passamos, então, às conclusões apresentadas pelos autores das pesquisas acima citadas. Uma primeira questão que se apresenta é a falta de material didático, como podemos observar nos trabalhos aqui referenciados. Nesse passo, é importante pontuar o que estamos entendendo por material didático



e aqui nos apoiamos nas discussões estabelecidas por Circe Bittencourt (2011) quando faz a distinção entre “suportes informativos”, “produzidos com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares”, e de “documentos”, “que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática” (p. 296-297).

Se pensarmos nos “suportes informativos”, de fato, ainda é uma realidade o pouco material disponível aos professores, sobretudo que os ajude a dar conta de realidades específicas como é o caso, por exemplo, do estado de Roraima. Ainda que, como afirmamos, conte com uma expressiva população indígena, não há um material organizado que ajude os professores da Educação Básica a trabalhar a temática, visto a falta de livros didáticos específicos para essa unidade da federação. Em vários outros espaços essa questão também é sentida, quando o material didático apresenta a ideia do “índio genérico”, como bem coloca Bessa Freire (2016).

Em que pese as mudanças nos livros didáticos, produzidas por conta das avaliações do PNL, ainda é, com certeza, uma questão a ser melhor abordada, necessitando chegar aos professores da rede básica materiais adequados para que possam ministrar aulas que de fato problematizem a presença indígena no país, no passado, mas também no presente, visto que, para muitos, eles nem existem mais.

De todo modo, também é importante asseverar que a falta de material didático (no sentido de “suporte informativo” visto que, em termos de documentos, há material abundante) não pode ser a justificativa para que o tema não aconteça nas aulas de história, lembrando que o professor deveria ter capacidade para lecionar sobre, apesar da falta de material.

Outra questão apresentada pelos professores, tanto nas produções acima citadas quanto nas nossas observações, diz respeito à falta de formação específica na temática, em seus cursos de licenciatura, e à falta de uma formação continuada, por vezes inexistente ou não acessada pelos docentes. Eis outra



questão que tem sua razão de ser, considerando-se os poucos cursos que ofertam disciplinas específicas para tratar da história indígena nas licenciaturas, mesmo depois da Lei 11.465/08⁸.

Muitas vezes os alunos das licenciaturas, futuros professores da Educação Básica, não tiveram discussões mais aprofundadas no momento de sua formação sobre os povos indígenas, permanecendo desconhecedores da questão ou a presenciando de forma demasiadamente superficial. No estado de Roraima isso se percebe no simples fato de que boa parte dos professores sequer consegue “lembrar” dos nomes das etnias dos indígenas que habitam esse espaço. Esse desconhecimento sobre os povos indígenas que, obviamente, vai muito além de saber os nomes desses, foi citada por Davi Kopenawa (2015) em *Palavras Dadas*, texto introdutório a *Queda do Céu*, quando relata porque está repassando o que os anciãos do seu povo o contaram: “eles me confiaram suas palavras, porque lhes dói o fato de os brancos serem tão ignorantes a seu respeito” (2015, p.64). No final desse capítulo assevera: “Quem sabe assim, eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito?” (2015, p. 66).

Essa formação é uma obrigação de todos: do Estado, das instituições de ensino superior, das Secretarias de Educação, das escolas e dos próprios professores, que precisam também se responsabilizar pelas lacunas em suas formações e batalharem por cursos, tempo para estudos, materiais etc. Ressaltamos aqui que não estamos colocando a responsabilidade apenas no professor, sabedores que somos da carga horária de trabalho, remuneração imensamente aquém ao que deveriam perceber, condições de trabalho, dificuldade em conseguirem afastamento para capacitação, dentre as inúmeras mazelas da educação brasileira que todos somos conhecedores.

Outra questão apontada nessas pesquisas diz respeito ao excesso de conteúdos que os professores precisam ministrar e a dificuldade de apresentarem “novos” conteúdos. Dilema antigo e aparentemente não superado, sobretudo quando se pensa, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e processos de vestibular. Muitos professores se sentem na obrigação e pressionados a ministrarem conteúdos que “caem” nesses processos seletivos, não encontrando argumentos para ministrarem o que não “vai cair” no vestibular/ENEM. Nesse aspecto bem salienta Silveira (2016):

⁸ Em artigo publicado em 2019 sobre a formação docente, Coelho e Coelho encontram a disciplina História Indígena ofertada em apenas uma das treze instituições pesquisadas (Coelho e Coelho, 2019).



“Preocupados com temas ‘universais’, dando excessiva ênfase para a formação para o trabalho e direcionando seus alunos para um único caminho, os professores por vezes colocam a construção da cidadania, das identidades, o respeito à diferença como temas secundários, ignorando completamente a diversidade presente nas salas de aula, suas demandas e seus conhecimentos” (2016, p. 74).

Essa é uma questão que vai muito além do que normalmente é apontado pelos professores, necessitando de uma abordagem mais detida. Não a faremos aqui, apenas corroboramos a necessidade da discussão: currículo ainda fortemente eurocêntrico; estudo do passado pelo passado, sem relação com o presente; embate entre o “tradicional” e o “novo” ...

De modo que não se pode esperar mudanças significativas apenas pela instituição de uma lei quando a prática aponta para um ensino ainda eurocêntrico e “tradicional” onde o “novo” precisará de tempo e de outras compreensões para se impor. E, de igual modo, não se trata de “acrescentar” mais conteúdos e sim repensar as escolhas dos conteúdos, o porquê da seleção de alguns em detrimento de outros. Trata-se, assim, de uma mudança epistemológica. E aqui concordamos com Gabriel (2013): “Isso significa não pensar a democratização do currículo de História apenas em termos da incorporação de novos conteúdos e simultaneamente, nesse mesmo movimento, reconhecer que o jogo político mobilizado por essas demandas exige, também, outros enfrentamentos” (p. 289).

Por fim, apresentamos aqui um outro motivo alegado por alguns professores para não trabalharem a temática indígena em sala de aula, o fato de o assunto ser “muito problemático”. Essa questão não apareceu na maioria das pesquisas aqui analisadas, embora tenha sido citada por alguns pesquisadores. Também não está sendo apontada no questionário que estamos aplicando na pesquisa específica no estado de Roraima, no entanto aparece constantemente nas conversas com os professores. Talvez seja uma questão que se impõe com mais força em ambientes onde a presença indígena se faz mais forte e as questões decorrentes, sobretudo de posse da terra, ainda são latentes. No estado de Roraima, com inúmeros episódios de violência contra essa população, essa questão de ser um tema “problemático” tem vindo à tona com frequência. De modo que, além de não quererem por vezes entrar em um assunto “polêmico”, muitos professores não se acham capacitados para tal, preferindo, assim, o silenciamento.



Enfim, precisamos questionar nossos papéis enquanto professores, mas também a escola, enquanto produtora e disseminadora de conhecimentos, questionamento também apresentado por Daniel Munduruku quando afirma: “Nessas horas, fico sempre me perguntando qual tem sido o papel da escola na formação da consciência crítica de nossas crianças e jovens” (2019, p. 46).

Sobre esse aspecto, Bessa Freire levanta uma importante indagação ao afirmar que, se provavelmente a grande maioria dos brasileiros nunca esteve em uma aldeia, pode-se concluir “que o juízo que eles fazem das culturas indígenas é aquele que é passado pela escola, pelo museu, pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos” (Bessa Freire, 2019, p. 125). Novamente, impõe-se a necessidade de repensarmos o que estamos fazendo.

3. Considerações Finais

Em que pesem todas essas considerações, queremos aqui ressaltar o que acreditamos ser o cerne da questão: uma visão ainda eurocêntrica e hierarquizada da sociedade, em que os indígenas foram excluídos como agentes históricos. Sobre o eurocentrismo, assevera Quijano: “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 126).

Pensar em uma decolonização do saber é urgente para que outras possibilidades de ensino sejam possíveis. Obviamente que isso vai além da questão indígena, mas continuamos nos atendo a esta por ser o objetivo do presente texto, sem deixar, contudo, de mencionar a necessidade de outras decolonizações.

Nesse passo, torna-se importante a reflexão de Candau, de que “estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo” (Candau, 2020, p. 681), o que nos leva a privilegiar determinados conhecimentos em detrimentos de tantos outros possíveis, mas deixados de lado, ou levados a cabo a partir de propostas individuais, por apenas alguns poucos docentes.



Isso mostra o quanto são necessárias mudanças mais amplas, de concepção de sociedade e de ensino. E aqui entra a perspectiva de uma educação intercultural, mas pensada para além do que por vezes se coloca, “reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais”, tendendo a apenas apresentar a questão e não problematizar “as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos” (Candau, 2020, p. 681). Na verdade, na continuidade dessa discussão, Candau caracteriza a interculturalidade crítica como aquela que “questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história”, de modo que seja possível a “construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais” (2020, p. 680). Só assim poderemos, de fato, falar em decolonização e interculturalidade. Eis os desafios que se impõem, se de fato almejamos outras possibilidades.

O cotejamento das investigações no estado de Roraima com aquelas pesquisas realizadas em outros estados revela problemas, práticas, resistências e impasses muito semelhantes, como vimos. Autocensura diante de um assunto “polêmico” (diante de pressões ideológicas e políticas que vêm se avolumando contra os(as) docentes), lacunas na formação inicial e continuada, condições objetivas de trabalho desfavoráveis, escassez relativa de materiais didáticos adequados sobre a temática e a força de uma formação e de uma cultura eurocêntricas

No entanto, não terminaremos com uma visão pessimista. Afinal, diversas pesquisas que aqui mencionamos apresentam possibilidades para sairmos dessa visão bastante desanimadora sobre o ensino de história indígena. Parte das dissertações aqui apresentadas foram defendidas no Mestrado Profissional em Ensino de História e, como tal, precisaram apresentar e por vezes desenvolver um produto para o ensino de História. Nessas ocasiões, os discentes, que também são docentes, apresentaram e desenvolveram oficinas, materiais didáticos, cursos etc. e relataram suas percepções notadamente positivas sobre a possibilidade de mudanças nas aulas de História.

De igual modo, aponta Bessa Freire, ao discutir o alcance da Lei 11.645/08, mesmo reconhecendo que a temática não está incorporada nas escolas: “Ainda assim, a perspectiva de que as crianças e os jovens possam vir a ter a oportunidade de refletir sobre a diversidade linguística e cultural brasileira representa um avanço e a manifestação de uma intenção” (Bessa Freire, 2019, p. 135).



Como afirmamos no início, com certeza ainda não chegamos ao que desejávamos, mas a caminhada até aqui há de ser importante para que mudanças se efetivem.

Referências

ALMEIDA, Maria R. C. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

BAINES, Stephen Grant. O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana. *Caderno CRH*, v. 25, p. 33-44, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel [et. Al.] (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BESSA FREIRE, J. R. Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira. In: *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, Vol. 01, 2016.2.

BITTENCOURT, Circe F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOCCARA, G. La “Historia nacional mapuche” como ruptura anticolonial. *História*, n. 46, vol. 1, p. 223-239, jan./jun., 2013.

BRASIL. Lei nº [11.645, de 10 março de 2008](#). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Casa Civil. Presidência da República.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, F. F.; WITTMANN, L. T. (Orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão/SC: Copiart; Erechim/ RS: UFFS, 2016.

CANDAU, Vera M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.



- CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.
- COELHO, Mauro C.; COELHO, W. N. B. Notas sobre a formação docente: o saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de história. *Nova Revista Amazônica*, v. 2, n. 1, p.51-74, 2019.
- COSTA, Arthur Estácio Pereira. *O ensino de História da América: trajetórias e as representações sobre os Indígenas nos livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2012.
- CRUZ, Adileide Maciel da. *Ensino de História Indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- FARIAS, Patricia Angelica de Oliveira. *Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. *Ensino de história e a questão indígena*. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 255-266, 2012.
- FERRI, Patricia. *Achados ou perdidos?: a imigração indígena em Boa Vista*. Goiânia: MLAL, 1990.
- GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. *Pesquisa em Ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Mauad X, 2014.
- GABRIEL, Carmen T. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA; Amilcar A.; MONTEIRO, Ana M. (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- GRUPIONI, L. D. Livro didático e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- KOPENAWA, D. Palavras Dadas. In: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LIMA, Adriane R. S. de et al (Orgs). *Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2021.



LIMA, Galvani Pereira de. *Diversidade cultural: afrodescendente, indígena e práxis de professores a partir do currículo de história em escolas de ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas Escolas Públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NUNES, Rodolfo Santos. *Decolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do ensino médio*. Artigo (TCC em História). Instituto de Ciências Humanas, UNB, 2017.

PEREIRA; Amilcar A.; MONTEIRO, Ana M. (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. *Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016.

REPETTO, Maxim. *Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima*. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

SANCHES, Roseli da Cunha. *Fronteiras étnicas e educação de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

SILVA, Edison. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 213-223, 2012.



SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de História). UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

SIMÕES JUNIOR, Roberto Carlos. *A nova história indígena e a educação para as relações étnico-raciais: construindo caminhos para sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Campinas: UNICAMP, 2019.

SOUZA, Alfredo C. R. *Ensino de história e diferença cultural: o/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Boa Vista: UERR, 2021.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão/SC: Copiart; Erechim/RS: UFFS, 2016.

TEAO, Kalna Mareto. Ensino de história indígena: algumas reflexões. *Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est*. 2017.

VALE, Edilene Pereira. *Povos indígenas no ensino de história: uma análise da relação entre a produção acadêmica e o ensino escolar*. Revista Mundo Livre, Campos dos Goytacazes, v. 3, n.1, p. 115-129, janeiro/julho 2017.

VELOSO, Fabiano Darlindo. *A (des)construção do Ensino da História em Boa Vista: um estudo acerca da História e Cultura Indígena apresentada aos alunos do Ensino Médio da Escola Professora Maria das Dores Brasil*. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

Artigo submetido em 20/05/2023, aceito em 30/04/2024 e publicado em 17/07/2024.

