

ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade

Luciana Helena de Oliveira Viceli*

Rosângela Célia Faustino**

RESUMO: O ensino de História no Brasil, na vertente tradicional, foi realizado por um viés eurocêntrico, no qual se negou aos povos indígenas o protagonismo histórico. Nesse processo os conhecimentos milenares, as línguas e as formas próprias de organização sociocultural indígena foram negadas; grande parte de suas histórias foi apagada, o que contribuiu com o desconhecimento, a discriminação e o preconceito em relação às culturas indígenas. Neste artigo discutimos aspectos do ensino de história e do ensino de história indígena. Abordamos a relevância do diálogo entre escola indígena e escola não indígena, pontuando possíveis contribuições no aprofundamento do debate crítico para a construção da interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; História Indígena; Interculturalidade.

Teaching History: possibilities of dialogues between indigenous and non-indigenous schools to create interculturalism.

ABSTRACT: The teaching of history in Brazil, the traditional one, was carried out by a Eurocentric bias, in which the indigenous peoples were denied historical protagonism. In this process, ancient knowledge, languages and indigenous sociocultural organization practices were denied; a large part of their stories was erased, which contributed to the lack of knowledge, the discrimination and the prejudice in relation to indigenous cultures. In this article we discuss aspects of teaching history and teaching indigenous history. We approach the relevance of the dialogue between indigenous schools and non-indigenous schools, pointing out possible contributions in deepening a critical debate for the construction of interculturalism

KEYWORDS: Teaching History; Indigenous history; Interculturalism.

Enseñanza de la historia: posibilidades de diálogo con escuelas indígenas y no indígenas para la construcción de la interculturalidad.

RESUMEN: La enseñanza de la historia en Brasil, la tradicional, se llevó a cabo por un sesgo eurocéntrico, en el que se negó a los pueblos indígenas el protagonismo histórico. En este proceso, se negaron los conocimientos ancestrales, las lenguas y las prácticas de organización sociocultural indígena; Se borró una gran parte de sus historias, lo que contribuyó a la falta de conocimiento, discriminación y prejuicio en relación con las culturas indígenas. En este artículo discutimos aspectos de la enseñanza de la historia y la enseñanza de la historia indígena. Abordamos la relevancia del diálogo entre las escuelas indígenas y las escuelas no indígenas, señalando posibles contribuciones para profundizar un debate crítico en torno a la construcción de la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia; Historia indígena; Interculturalidad.

*Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora e pedagoga da Rede Pública do Estado do Paraná. Contato: Rua Dois de Marco, 200, Centro, Cep. 86465-000, Guapirama-PR, Brasil. E-mail: luciana.viceli@escola.pr.gov.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2470-5999>.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora das licenciaturas de Pedagogia e Pedagogia EaD na Universidade Estadual de Maringá. Contato: Rua Dois de Marco, 200, Centro, Cep. 86465-000, Guapirama-PR, Brasil. E-mail: rofaustino@terra.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>.

Decorridos mais de 500 anos de história de lutas e resistências indígenas organizadas, os povos indígenas conquistaram os direitos. Desde o final dos anos de 1980 vem sendo ampliado o debate na área da educação escolar indígena, impulsionado pela Constituição Federal de 1988 que alterou radicalmente a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas, tendo estes adquirido o direito à cidadania e à educação diferenciada. Após a Constituição, o Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino¹. Sob a alçada do MEC, teve início, nesse período, a formulação de um projeto de educação intercultural com a participação dos povos indígenas².

O Censo demográfico de 2010 mostrou que são 896 mil indígenas no Brasil³. O Censo Escolar da Educação Básica⁴, identificou a existência de 3.345 escolas indígenas, com 255.888 matrículas e 22.590 professores em 2018. Estes dados evidenciam crescimento populacional, maior acesso e inserção dos povos indígenas à escola.

Desde o início dos anos de 1990, quando a educação escolar indígena sai da alçada da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tornando-se responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), uma política baseada na interculturalidade e no bilinguismo foi formulada e contou com a participação dos povos indígenas, em consonância com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989.

O presente texto apresenta uma reflexão sobre como se tem processado o ensino de História e o ensino de História indígena na atualidade na educação escolar indígena. Tem como objetivo discutir as possibilidades de diálogos entre a escola indígena intercultural e a escola não indígena pontuando as possíveis contribuições que essa abordagem pode proporcionar para se construir um debate crítico e desvincular o saber histórico escolar das narrativas hegemônicas, eurocêntricas, que dominam o cenário do ensino de História.

O texto origina-se de estudos teóricos e documentais, associados à reflexões e experiências práticas, realizadas em escola indígena e escola não indígena com coleta e análise de dados realizada no ano de 2018, por meio da aplicação de entrevista semidirigida, com questionário previamente preparado, junto aos professores da disciplina História, que atuam no ensino fundamental e médio, nas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ibaiti-Pr e junto à Equipe Gestora da Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, pertencente ao mesmo NRE.

Na atual política de educação escolar indígena⁵ os princípios do bilinguismo e da interculturalidade dizem respeito à construção de projetos cujos currículos e práticas pedagógicas estejam alicerçados nos conhecimentos e valores socioculturais indígenas.

Visando discutir possibilidades de construção da interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem, o texto foi organizado com introdução, três subtítulos e conclusão, onde apresentamos um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil, discutimos a atual conjuntura do ensino de história e de história indígena no Brasil e apresentamos os resultados coletados com a aplicação do questionário sobre a relevância do diálogo, da aproximação, entre as escolas indígenas interculturais e as escolas não indígenas elaborando, na conclusão, uma síntese sobre o percurso e os achados a partir da pesquisa desenvolvida.

Breve histórico sobre o ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil apresenta um percurso de intenso debate e tem ocupado diferentes funções na formação humana desde que começou a ser pensado como ciência e se materializou como disciplina escolar com o Regulamento de 1838, do Colégio Pedro II; e em História acadêmica, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), na mesma época⁶. Desde então, essa ciência tem ocupado diferentes funções na formação escolar.

O ensino e o estudo de História como disciplina escolar foi fortemente influenciado pelo contexto histórico. Até a metade do século passado, as aulas de História eram baseadas na memorização e repetição oral de textos escritos. Quase não existiam materiais didáticos, e a transmissão dos conteúdos ficava unicamente sob a responsabilidade do professor⁷.

Essa realidade relatada por Brodbeck tem passado por consideráveis alterações, no sentido de se buscar novas formas de desenvolver o ensino História, entretanto existe um longo processo histórico trilhado pela disciplina para alcançar as mudanças necessárias. Logo que foi instituída como disciplina escolar, sob influência da História metódica e do positivismo europeu, à História foi relegado o papel único de trabalhar com a linearidade dos fatos, informando o que era considerado oficial e utilizando apenas documentos escritos, previamente selecionados, como fontes históricas para a valorização dos heróis da pátria.

Esta realidade sofreu pequeníssimas alterações com a instituição da República, em 1889. Mantendo-se principalmente a identificação e reprodução da história europeia e “a preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação [...]”⁸.

O ensino de História introduzido nos currículos nacionais, teve grande influência do modelo francês de ensino do século XIX que estava alicerçado nos interesses da burguesia e sustentado pelos princípios liberais positivistas de educação. No Brasil, a concepção de História chamada Tradicional, veiculada pelos livros escolares, recebeu traços daquela corrente positivista que se sustentou durante várias décadas. Observa-se na concepção tradicional de História, o encontro entre a excessiva valorização do documento e a neutralidade do historiador e do professor, assim como, a ausência de síntese histórica bem como a ênfase no nacionalismo, na cronologia e nos fatos advindos da política administrativa.

Atendendo a objetivos de exploração de mão de obra que remontam à colonização com sua necessidade de disciplinarização de indígenas e povos trazidos de regiões da África para trabalho escravo e de colonos pobres, por muito tempo predominou o ensino de História factual, que evitava a história local, enfatizando a trajetória do colonizador como desbravador. As populações indígenas, os escravos, os trabalhadores imigrantes europeus quando presentes na História apareciam de forma secundária em posição de contribuição paritária, ignorando todo o processo de exploração e colonização dos povos, nativos e africanos, e do território, hoje correspondente ao Brasil, bem como as lutas e resistências desses povos, conforme destaca Nadai:

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo⁹.

A história do Brasil durante séculos, buscou retratar um país harmonioso, forjando uma realidade baseada na ideologia da classe dominante para reproduzir seus interesses de exploração, lucro, acumulação e concentração da riqueza e do poder político. Usando do subterfúgio de amor à pátria, culto aos heróis e à civilização, justificava-se o processo de expropriação e escravidão imposto pelos colonizadores europeus, criando discursos para legitimar a teoria de um vazio demográfico e a ausência de desigualdades promovidas por tais processos.

A partir do início do século XX, sob forte influência da Escola Nova e do pragmatismo de John Dewey, uma vertente que tem raízes no liberalismo, o cenário educacional brasileiro começa a sofrer alterações e o ensino de História também passa por mudanças. São instituídas as Instruções Metodológicas para o ensino de História pela Reforma Francisco Campos.

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil [...] ¹⁰.

Nesse cenário, o ensino de História também é influenciado pela abertura de cursos universitários destinados a formar professores secundários, a partir de 1934, “[...] superando a fase do autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente” ¹¹. O ensino de História do Brasil fica sob forte influência do IHGB.

O que efetivamente começa a proporcionar mudanças no ensino secundário, a partir dos anos cinquenta e sessenta, quando os licenciados começam a ocupar as vagas disponíveis de professores de História e empregam o “papel formador-crítico da disciplina”, mudanças expressivas, mas sem romper com a lógica dominante. Como aponta Nadai “apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista” ¹².

A preocupação com o ensino secundário também estava relacionada com as questões político administrativas do país, por isso, antes de se chegar ao cenário anteriormente descrito, foram tomadas várias “[...] medidas constitutivas do processo de redemocratização da sociedade brasileira após o período da ditadura Getulista, Estado Novo (1937-1945)” ¹³, inclusive com relação à educação pública. Destaca-se a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária (CADES), pelo decreto n. 34.638, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, de 17 de novembro de 1953 ¹⁴.

As décadas de cinquenta e sessenta foram marcadas por várias ações da CADES com relação à formação e aperfeiçoamento dos professores do ensino secundário, mas a preocupação desses cursos formadores estava mais relacionada com as questões metodológicas do ensino do que com o objeto da ciência.

Uma antiga ideia, defendida nos anos trinta pelo liberal Anísio Teixeira, entra em ascensão nesse contexto: os Estudos Sociais, que nos anos setenta, no governo civil-militar, passaram a ocupar o lugar do ensino de História e de Geografia, influenciados pelo Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão de divulgação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado na mesma época da CADES.

[...] o Inep publicou, em 1964, a obra de Castro e Gaudenzi (1964), *Estudos Sociais na Escola Primária*, destinada a professores da Escola Normal e outros que já atuavam de 1ª a 4ª séries (antigo curso primário). Ao contrário do manual destinado a professores da escola secundária, esse manual não revelava nenhuma preocupação em relacionar o trabalho do historiador com o do professor e nem apresentava sinais ou referências à renovação historiográfica dos *Annales*¹⁵.

Essa grande preocupação do MEC com o ensino de História, como disciplina curricular, foi para atender as imposições do Regime Militar que havia assumido o poder no país e trabalhava para desarticular a disciplina e o sistema de ensino, que nos anos sessenta, promoveram uma ampla discussão com outras áreas das Ciências Humanas, desenvolvendo um ensino problematizado e interpretativo.

Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de “pensar historicamente”. Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método. Conteúdo e método ligados indissolúvelmente¹⁶.

Ao longo do período entre 1964 e 1984, oriundo do golpe político militar ocorrido no Brasil devido aos interesses de exploração econômica da burguesia brasileira, articulada aos interesses norte-americanos, instaurou-se a censura e a perseguição também nas escolas. Professores e alunos foram presos e perseguidos, escolas foram fechadas, o ensino de História desapareceu do currículo do Primeiro Grau e entrou em vigor a “[...] lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau”¹⁷. Oferecendo um conteúdo esvaziado de criticidade, para formar cidadãos “mansos” voltados ao civismo.

Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la¹⁸.

Entretanto, mesmo perseguidos, presos, torturados, exilados e assassinados; operários, camponeses, pesquisadores, estudantes, indígenas, negros, mulheres, trabalhadores em geral e outros muitos segmentos e grupos sociais conscientes sobre a realidade do Brasil, não se calaram e a resistência organizada persistiu. No âmbito dos fortes movimentos sociais,

professores de História lutaram pela volta do ensino de História que só veio a ocorrer, de forma gradativa, no período de redemocratização do país.

Na crítica acadêmica, durante o período militar, apesar das censuras e perseguições, a produção historiográfica resistiu com o emprego da dialética marxista¹⁹, evidenciando o protagonismo da classe trabalhadora, dos camponeses, das mulheres entre outros sujeitos, porém, segundo Nadai²⁰, tais estudos ficaram no âmbito universitário, sem que a população, de forma geral, tivesse acesso.

Com o fim da Ditadura Militar devido à crise econômica mundial²¹ e aos movimentos sociais organizados, iniciou-se um processo de reconstrução do código disciplinar da história, um longo processo de revisão crítica dos métodos, teorias e conteúdos, fundamentados pelas contundentes críticas produzidas por educadores e professores de História, aos Estudos Sociais, liderados pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Nesse processo observa-se que

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental²².

Os Parâmetros Curriculares de História (PCNs), consolidados em 1997, foram construídos no âmbito da reforma do aparelho de estado e adoção dos princípios neoliberais no Brasil²³, e tiveram como objetivo abordar o cotidiano, os problemas imediatos e próximos ao aluno. Destacam a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania, porém distancia e diferencia o conhecimento escolar do científico, desconsiderando a cientificidade da História, o que induz a um trabalho descontextualizado dos períodos históricos passando uma ideia presentista da História.

Apresenta uma preocupação muito maior com a empregabilidade do que com a formação humana, pois destaca muitos conceitos em nome da aquisição de competências, para atender as necessidades do mercado de trabalho, que já na década de 1990 se apresentava muito competitivo e tecnológico.

Considerando que os PCNs tornaram-se referência curricular para o ensino fundamental e médio, é importante destacar a exclusão “da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua

história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber”²⁴. Denota-se, assim, permanência nos PCNs de um ensino de História que contribui com a permanência da lógica da sociedade de mercado e seus interesses de dominação.

Nos últimos anos, consolidou-se a criação da uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma discussão iniciada em 2015 e concluída com documento final homologado em dezembro de 2017. Este, segundo o Ministério da Educação, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”²⁵.

Entretanto, não diferente do que já aconteceu em outros momentos, com relação ao currículo do ensino de História, nesse ficou velada a função social da disciplina escolar História e foi construído com pouca participação dos que seriam os protagonistas do processo, apesar da afirmação do MEC quanto à ampla participação popular, por meio das consultas e audiências públicas.

Caimi alerta sobre o processo “curioso” que se deu com relação ao componente História, que apresentou uma versão preliminar consistente, apesar das lacunas, em 2015, elaborado por “[...] 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país”²⁶, e acabou totalmente modificado na versão final.

[...] a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso²⁷.

A BNCC é o mais recente documento da atual política educacional. Tal documento deixa evidente que os objetivos do ensino de História seguem sendo os mesmos de tempos anteriores, que as necessárias rupturas ainda não se materializaram e que o papel emancipador que a disciplina deve exercer ainda se configura em um grande desafio.

Ensino de História e de História Indígena

O ensino de História no Brasil, historicamente, foi realizado a partir de uma concepção eurocêntrica, na qual poucos agentes sociais foram considerados protagonistas, sendo a população indígena um dos grupos excluídos. Durante séculos os povos indígenas foram retratados na historiografia colonialista tradicional como seres inferiores, passivos e derrotados com a chegada dos europeus. Crianças e jovens em situação de aprendizagem escolar foram submetidos a esta abordagem predominante nos currículos e livros didáticos que chegam às escolas norteando o saber histórico escolar por este paradigma.

A transformação de determinados procedimentos e atitudes, em conteúdos pertinentes ao ensino de História, pode ser entendida a partir de referenciais paradigmáticos em que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea²⁸.

Nesta perspectiva de ensino à História foi relegada a função de formar uma identidade nacional brasileira, inicialmente no pós-independência, período que exigia a organização e formação da nacionalidade para legitimar o processo da independência, e no início do século XX quando “[...] o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros [...]”²⁹. Entretanto, nesse processo, a participação ativa estava relegada apenas à elite que era considerada a responsável pela condução do povo, conforme explica Abud.

Nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil. [...] A concepção de realidade e de sociedade, que se originava do nacionalismo e do antiliberalismo, levava à responsabilização do Estado pela formação da nacionalidade e pela direção do povo, considerado simplesmente como “massas” que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento³⁰.

Nesse sentido os programas do ensino de História foram pensados para legitimar tais ideias que eram defendidas pelos intelectuais envolvidos com educação, na época, e que acreditavam ser possível criar uma identidade nacional que velasse a divisão social, presente na sociedade, e que justificasse a condução das massas pelas elites, isso porque o ensino de História tem sido visto como uma disciplina de considerável poder de atuação na formação social, crítica e política dos indivíduos, como já destacava Lavelle.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder³¹.

Assim se constitui a agitada história trilhada pela disciplina escolar História, que tem sofrido alterações curriculares para atender aos interesses de “quem tem o poder”, uma vez que, “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes”³². De igual se configura o registro da história dos povos indígenas brasileiros, para ser ensinado nas escolas e universidades.

Os programas da História do Brasil procuraram retratar uma história periodicamente organizada, com forte sentimento nacionalista e patriota, características herdadas do IHGB que, em 1843 lançou, aos seus sócios, o questionamento sobre como deveria ser escrita a História do Brasil e, a partir da resposta de Von Martius, começou a traçar o currículo para a disciplina escolar. Entre outras coisas, Von Martius “[...] afirmava que, para escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira”³³.

Entretanto a tradução da sugestão de Von Martius para o conteúdo em si, da forma como tem sido feita, é considerada um tanto quanto superficial e apresenta consideráveis lacunas no tocante aos povos indígenas, uma vez que as abordagens históricas, propostas ao longo do tempo, tem desconsiderado a existência desses povos para além de 1500, momento da chegada dos portugueses no território que hoje corresponde ao Brasil. Conforme discute Abud:

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização³⁴.

Segundo Abud³⁵, a população indígena foi injustamente ignorada na sua existência, ante e pós-processo de exploração e ocupação do território. Ainda hoje, materiais didáticos que representam a população nativa como “coisa” do passado, de forma estereotipada, desconsiderando a sua existência contemporânea e todo o processo de luta e resistência enfrentado para chegar até aqui.

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm³⁶, o “sentido do passado” na sociedade é localizar suas mudanças e permanências, porém quando se trata das histórias indígenas, esse sentido não é mantido e “o índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores”³⁷.

Reduziu-se a história dos povos indígenas, assim como dos africanos escravizados, às meras contribuições culturais, na culinária, na linguística, na religião, entre outros. Desconsiderou-se a trajetória histórica desenvolvida por esses povos, bem como o seu protagonismo social, econômico e político, características evidentes de uma história de ações e reações, que não pode ser ignorada, como destaca Faustino.

[...] a história dos povos indígenas, desde a invasão europeia, tem sido a história de sua luta contra a dominação, “contínua e incessante”, com momentos de resistência e momentos de rebelião; neste sentido, os povos indígenas e suas culturas seriam, antes de tudo, feitos políticos³⁸.

A necessidade de se reconhecer e incluir as histórias indígenas nos currículos ganhou destaque internacional, sendo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) na sua convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, de 1989, de suma importância nesse processo, apresentando em seu artigo 31, a seguinte medida:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados³⁹.

Destacou-se também o papel do ensino de História no processo de reconhecimento e meio para assegurar o fim da invisibilidade dos povos indígenas na história pré e pós-cabralina.

A partir da década de 1990 a temática indígena começa a aparecer no currículo da disciplina escolar História, consequência do processo de redemocratização do país fundamentada pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a população indígena como cidadãos brasileiros de direitos, resultado da organização de um movimento indígena de âmbito nacional na época⁴⁰.

Com isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, contempla em dois momentos os saberes indígenas e alguns direitos educacionais, que serviram de base para as legislações posteriores.

No mesmo contexto de reformas neoliberais⁴¹, os PCNs evidenciaram os termos “diversidade” e “pluralidade” no currículo do ensino de História e a temática indígena é mencionada em diversos pontos. Isto induziu à produção de material didático que pretende superar a tradição de começar a história do Brasil a partir da chegada dos portugueses. Ainda assim, muitos mantiveram as características estereotipadas dos indígenas do século XVI⁴².

Há também, nos PCNs, a consideração das escolas indígenas como fontes para o reconhecimento e valorização das histórias e culturas indígenas, bem como da existência e emprego de uma pedagogia própria nesses espaços.

[...] a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria⁴³.

Entretanto, ainda que os PCNs apresentem avanços com relação à temática indígena, existem muitas críticas ao documento, pois manteve veladas as relações de poder e dominação presentes, desde sempre, na sociedade brasileira, das quais os povos indígenas e as suas histórias foram vítimas.

Tanto é que foi necessária, no século XXI, a criação de uma lei específica que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas da educação básica, a Lei nº 11.645/2008, para atender a legislação nacional, internacional e a pressão dos movimentos sociais indígenas, que ainda não foi cumprida na íntegra.

Evidenciando a fragilidade presente na construção da identidade nacional e que “[...] revela o desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história”⁴⁴. Essa realidade é resultado de como o currículo, da disciplina escolar História tem sido construído, uma vez que esse currículo atende aos interesses da classe dominante, formada por uma maioria branca.

Apesar dos avanços com relação à inclusão da história indígena no currículo escolar e também nas produções acadêmicas, notáveis nas últimas três décadas, perdura a necessidade da compreensão da temática para além do mero conceito de “diversidade” e de “tolerância”, que entrou nas discussões, especialmente nas educacionais, a partir de 1990, com influências

neoliberais, reduzindo ao debate apenas o cunho cultural em detrimento do econômico. Conforme discutem Faustino e Carvalho.

O princípio da tolerância e o reconhecimento das diferenças, por se firmarem no campo dos direitos políticos, deixam intocadas as questões econômicas, não ameaçam a propriedade privada, a exploração da força de trabalho pela classe dominante e nem enfraquecem o poder do Estado. Pelo contrário, ao substituir o uso da força pela boa lei e incluir todos no direito à cidadania, o Estado é considerado como um aparato justo e bom, sendo legitimado e apoiado por todos, papel que tem sido ocupado, em grande parte, pelos organismos internacionais no atual período histórico⁴⁵.

Ideia essa, por vezes predominante na teoria, como já aparecia em um dos objetivos apresentados pelas Instruções Metodológicas para o ensino de História, expedidas em 1945, que dizia “esclarecer as diferentes concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana”⁴⁶, que incentivava apenas o espírito de “convivência saudável”, mas não viabilizava a compreensão crítica da história nacional, não reconhecia a diversidade e divisão social brasileira e não valorizava todos os sujeitos do processo histórico, um verdadeiro aparato para tornar invisíveis as mazelas das desigualdades sociais, presentes na sociedade brasileira, consequências do processo de exploração e ocupação do território, nas quais os povos indígenas estão incluídos.

Faustino apresenta essa discussão, contextualizando sua análise do processo de organização das políticas educacionais e da educação escolar indígena, a partir da década de 1990.

A revitalização da ideia de tolerância – elaborada pelo importante ideólogo do pensamento liberal inglês, John Locke, no final do século XVII – afirma o respeito à diferença entre os povos, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais promovidas pela exploração e acumulação de riqueza que colocou e mantém em estado de miséria, milhares de pessoas em todos os continentes, mas que são constantemente convidados a se resignarem diante da situação em que vivem, sendo tolerantes e comprometidos com a construção de um “diálogo” que favoreça a paz social⁴⁷.

Com isso, mais uma vez, fica evidente a ação do Estado para manter intacto o seu poder regulador, sobre a sociedade, por meio de um currículo escolar apaziguador. Considerando que foi nesse cenário, envolvido pela ideia da interculturalidade e do multiculturalismo, com influências de organismos internacionais fortíssimas, que foi criada a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas da educação básica, e que, como já discutido, ainda apresenta inúmeras fragilidades

no processo de efetivação. Ficando evidente a influência de tais conceitos de modo a reproduzir um ideário moderno, porém ainda excludente.

Apos séculos de políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos nas últimas décadas com a generosa oferta do reconhecimento, respeito e diversidade cultural, mutação esta ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas. Ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro – da acumulação e concentração da renda, as relações com o “outro”, dizem, foram radicalmente transformadas⁴⁸.

Até porque os currículos escolares são construções postas pelas classes dominantes, quase sempre, sem a participação dos sujeitos que o efetivarão na prática. Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História “[...] estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”⁴⁹.

Uma vez que a organização do currículo escolar está permeada pelas relações de poder da sociedade capitalista e é utilizada para encobrir as mazelas sociais, em especial às causadas pela desigualdade social gritante no país, faz-se necessário um constante debate acerca dessas relações e das possibilidades de superação dessa realidade, presente há tempos no processo educacional.

Escolas indígenas e escolas não indígenas: possíveis diálogos

Embora a concepção de história eurocêntrica tenha sido contraposta pela chamada “Nova História Indígena”, permanece, ainda, um ensino de História no qual as⁵⁰ histórias dos povos indígenas não são retratadas com o devido aprofundamento, e, desta forma, pouco são conhecidas suas lutas, resistências, protagonismos, suas ciências, as dinâmicas culturais e as diferentes organizações sociais, antigas e atuais, destes povos.

Na maioria das escolas não indígenas o livro didático é um dos instrumentos mais utilizados, especialmente nas aulas de História, como recurso didático, sendo muitas vezes o único. É responsabilidade do Governo Federal a sua avaliação, compra e distribuição. Tassinari e Gobbi apresentam os resultados obtidos com a análise realizada dos livros didáticos de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, entre os anos de 1999 a 2005, nesses ficam evidentes as fragilidades presentes no material didático mais utilizado nas escolas públicas brasileiras, com relação à temática indígena. Segundo as autoras os livros didáticos analisados apresentaram:

[...] a permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores, como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura⁵¹.

Ainda que identificados alguns avanços, as autoras alertam para a “ausência de uma preocupação com a fundamentação teórica do que é informado”⁵², por parte de autores de alguns livros, já que existe uma gama de produções que, se consultadas, poderiam evitar essas omissões, bem como os próprios povos indígenas, contemporâneos à produção de tais materiais e detentores de uma memória histórica sobre seus antepassados, suas tradições e suas culturas.

Assim constata-se que ainda existe uma grande lacuna entre a história indígena real e a história indígena trabalhada nas salas de aula, com raras exceções. A pesquisa aponta ser possível superar, mesmo que apenas parcialmente, essa realidade, e que o diálogo entre a escola não indígena e a escola indígena intercultural, entre os profissionais atuantes nesses dois espaços, seria uma das possibilidades para se iniciar as mudanças.

No Paraná atualmente existem 39 escolas indígenas regulamentadas, distribuídas em Terras Indígenas, localizadas em 24 municípios, pertencentes a 16 Núcleos Regionais de Educação (NRE) diferentes.

Analisou-se a realidade do NRE-Ibaiti que é composto por 9 municípios e 33 escolas estaduais, sendo uma escola indígena, a Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* - E.I.E.F., localizada na Terra Indígena (TI) Pinhalzinho no município de Tomazina, norte do Estado. A referida escola indígena está localizada a cerca de 8 km da escola não indígena mais próxima e a cerca de 80 km da escola mais distante, o acesso à Escola é por estrada não pavimentada, mas que apresenta boa manutenção. Tais dados sinalizam a possibilidade de interação entre as escolas.

Aplicou-se o questionário junto a 30 professores de História do NRE-Ibaiti, que têm entre 20 e 50 anos, trabalham em diferentes escolas e municípios, apresentam experiência com a disciplina que varia entre 2 e 20 anos. E junto a Equipe Gestora da Escola Indígena *Yvy Porã* que ocupam o cargo há 8 anos.

As questões apresentadas nos questionários buscaram coletar informações sobre as relações estabelecidas entre a escola não indígena e a escola indígena intercultural e coletar dados para atingir os objetivos já elencados.

Ao questionar os profissionais sobre a abordagem da temática indígena nas aulas 62,5% respondeu que trabalha o tema sempre que o conteúdo permite a inclusão, 37,5% afirmou que constantemente aborda, buscando articular e contextualizar todos os conteúdos históricos com a realidade nacional. Nenhum dos participantes respondeu que não aborda ou aborda somente quando o livro didático sugere.

O resultado é animador, uma vez que a pesquisa destaca a presença da história e cultura indígena no cotidiano das aulas de História. Fica claro que o ensino de História atual apresenta uma preocupação e um compromisso com os diversos sujeitos históricos.

Entretanto, considerando que um dos principais recursos utilizados ainda é o livro didático, deve-se considerar as fragilidades existentes nas suas abordagens sobre a temática, uma vez que a pesquisa de Tassinari e Gobbi⁵³ já apontavam tais fragilidade e os livros didáticos que chegam até as escolas públicas no Paraná são os aprovados pelo PNLD/MEC, o mesmo programa e as mesmas coleções que foram avaliados pelas citadas pesquisadoras, que indiscutivelmente já passaram por mudanças.

Nas escolas públicas pertencentes ao NRE-Ibaiti, até 2019, eram utilizadas diferentes coleções de livros didáticos, os mais comuns eram “Vontade de saber História” de autoria de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da editora FTD de 2015 e “História, Sociedade & Cidadania” de autoria de Alfredo Boulos Júnior, também da editora FTD de 2015.

São inquestionáveis os avanços e os aparentes esforços dos autores em atender o previsto no edital de avaliação do PNLD e na legislação vigente, a exemplo da Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, entretanto ainda percebe-se algumas das lacunas que foram apontadas por Tassinari e Gobbi, em edições anteriores dos livros, especialmente com relação a supremacia de ideias eurocêntricas em detrimento do etnoconhecimento indígena, o objetivo é a superação de tais ideias.

Na maioria dos livros didáticos analisados [...] são reproduzidos pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados⁵⁴.

Outro ponto de atenção está relacionado aos dados que a pesquisa apresenta sobre a formação acadêmica e continuada dos profissionais com relação à história indígena.

Segundo a pesquisa 87,5% dos participantes teve apenas contato teórico superficial com a temática ao longo da formação acadêmica e apenas 12,5% teve contato prático, sendo visita a terras indígenas. Em relação à formação continuada 25% dos participantes afirmou nunca ter participado de cursos sobre a temática, 25% participou raras vezes e 50% algumas vezes.

Desta forma constata-se que existe uma defasagem na formação dos professores de História com relação à temática indígena, que pode comprometer o trabalho, uma vez que o profissional não seja um professor pesquisador e utilize o livro didático como única fonte e recurso.

Nesse caso entende-se que a formação continuada, tanto teórica quanto prática, é fundamental para assessorar o processo e preencher possíveis lacunas que ficaram ao longo da formação inicial, também uma forma de contribuir para que o ensino de História rompa definitivamente com todas as amarras seletivas e etnocêntricas.

A formação teórica tem sido ofertada tanto na rede pública, pela secretaria de educação e universidades públicas; quanto no setor privado, onde são inúmeros os cursos sobre a temática com diferentes abordagens. Todavia é importante destacar a necessidade de analisar criticamente os conteúdos ofertados em tais cursos para não correr o risco de se manter visões estereotipadas do tema.

Quanto à formação prática esta pode ocorrer em atividades e pesquisas de campo em terras indígenas, em escolas indígenas, em mostras históricas e culturais indígenas, em congressos e simpósios sobre a temática história e cultura indígena, em cursos de extensão com práticas de campo, entre outras opções. Parte dessas atividades práticas pode estar associada ao trabalho didático, ou seja, ser executada junto com os estudantes, devidamente pensada e planejada pelo professor.

Para obter informações sobre a relação dos professores com o trabalho de campo em espaços indígenas os primeiros questionamentos ficaram equilibrados, demonstrando que a relação prática dos professores de História do NRE/Ibaiti com os espaços indígenas não é o mais corriqueiro. Ao perguntar sobre conhecer uma terra indígena 50% afirmou não conhecer e o outro 50% disse que conhece. O resultado se repetiu com relação ao questionamento sobre conhecer a Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, única escola indígena do NRE/Ibaiti.

Quanto à pergunta sobre já ter promovido um trabalho de campo ou uma visita pedagógica a alguma terra indígena ou escola indígena 60% respondeu que nunca o fez e 40% disse que já. Os dados apontam números superiores dos que ainda não promoveram atividades práticas nos espaços indígenas, mesmo vivendo tão perto e trabalhando com a teoria da temática diariamente em sala de aula.

O número superior dos que ainda não utilizaram esses ambientes como espaço para aprendizagem, foi justificado pelas dificuldades logísticas, por dependerem do transporte escolar, que nem sempre está disponível e também pelas dificuldades pedagógicas, uma vez que o professor encontra dificuldades para se ausentar da escola durante todo o período em um dia de trabalho.

No entanto quando questionado sobre a importância dos trabalhos de campo em território indígena 100% dos participantes considera pertinente a prática. Os participantes acreditam que essa metodologia é positiva e pode auxiliar no trabalho teórico em sala de aula.

Os 40% que já realizaram a prática, avaliam a experiência como produtiva, para si e para os estudantes. Segundo os profissionais, os estudantes responderam positivamente à atividade, demonstrando interesse e assimilação dos conhecimentos envolvidos.

Deste modo considera-se que a formação em serviço e a promoção de trabalhos de campo envolvendo atividades práticas que proporcionem o contato com as histórias e culturas indígenas têm muito a contribuir para o ensino de História escolar.

Os professores que experienciarem tais atividades estarão mais instrumentalizados para as abordagens teóricas no espaço das aulas de História e os estudantes que participarem dessas experiências igualmente terão mais propriedade sobre a temática, logo o processo de ensino e aprendizagem promoverá uma formação que conhece e entende, por isso respeita a diversidade histórica e cultural brasileira,

Essas novas abordagens tendem a romper com a ideia de se estudar as questões da diversidade histórica e cultural por mera obrigação legal e também a substituir a ideia de tolerar, inaugurado pelo viés neoliberal, pelo respeitar, que é a meta do ensino de História, ou seja, promover a consciência histórica para a formação cidadã de todos os estudantes da educação básica.

A pesquisa também contou com a participação da Equipe Gestora da Escola Indígena *Yvy Porã*, única escola indígena do NRE/Ibaiti. Responderam ao questionário a pedagoga, licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e o diretor

da escola, licenciado em História pela mesma universidade. Os dois profissionais pertencem à etnia Guarani *Nhandewa* e são moradores da TI Pinhalzinho.

As respostas coletadas apontam que tem aumentado as visitas pedagógicas à escola indígena e os trabalhos de campo na TI a cada ano; que recebem tanto caravanas de turmas da Educação Básica quanto das licenciaturas do ensino superior, numa proporção muito parecida; as visitas são promovidas por professores de diferentes áreas, não sendo exclusividade e nem majoritária a participação da área de História; acontecem com maior frequência na semana do Dia do Índio e também nos eventos que a escola e a TI promovem como Feira de Sementes e Mostras Culturais, mas também em outros momentos ao longo do ano letivo; sempre seguem um roteiro pedagógico, seja o predefinido pela Escola Indígena ou o apresentado pelo grupo visitante.

A Equipe Gestora avalia como positiva essa interação e considera vantajosa tais experiências para todos os envolvidos, também declara que os líderes políticos da TI Pinhalzinho aprovam a interação e veem esses momentos como oportunidade para falarem das suas histórias, memórias, culturas e lutas travadas para chegarem até a atualidade.

De acordo com minha própria experiência no ensino superior e também de relatos das experiências de outros professores(as) com quem já tive contato, o ensino da História indígena, mesmo na Universidade é fragmentado e resumido e, portanto, ainda insuficiente para romper com os estereótipos e preconceitos enraizados em nossa sociedade⁵⁵.

Assim uma das opções para se romper com o distanciamento entre as histórias estereotipadas, durante muito tempo contadas nos livros, sobre os povos indígenas e a realidade em que estes povos estão inseridos é o trabalho de campo. Que, no caso das escolas da Educação Básica, devem ser organizados e planejados visando romper paradigmas e construir novos conhecimentos práticos sobre a temática.

Os resultados da pesquisa são animadores, evidenciam que é possível promover a interação entre a escola indígena e a não indígena. Destacam ainda a disposição da comunidade indígena Pinhalzinho e da Escola *Yvy Porã* em socializar com o seu entorno. Revelam ser possível a interação entre tais realidades, especialmente como meio de fortalecer a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula e avançando por sobre as lacunas dos livros didáticos e das abordagens didáticas no ensino de História com relação à temática.

Conclusão

Na atual conjuntura política existem leis como a 11.648/2008 e direitos que favorecem ao conhecimento da História e do protagonismo indígena, porém muitos deles ainda não se consolidaram nas escolas.

A partir das discussões acredita-se ser necessário manter, no Estado do Paraná e no Brasil, um constante debate sobre a organização curricular da História enquanto disciplina escolar, visando evidenciar a função da História, como ciência do saber, e o protagonismo de todos os sujeitos, inclusive no processo de organização do currículo da disciplina.

Considerando todas as lacunas e interesses externos existentes no ensino de História do Brasil com relação à história indígena, destaca-se que o diálogo entre a escola indígena e a escola não indígena seria uma opção metodológica a ser considerada para, no mínimo, mitigar tais lacunas, evidenciando uma possibilidade de formação prática de uma temática que se faz presente no currículo escolar, mas que tem sido historicamente deixada em segundo plano.

Assim, se faz necessário e sempre presente um olhar crítico para os currículos e a abordagem de métodos que possam somar a este processo, aliviando as lacunas tão visíveis quanto à abordagem histórica sobre os povos indígenas.

Visto que na análise; dos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC; apresentada por Tassinari e Gobbi ficou evidente existir muitos desafios a serem superados na implementação de um ensino de História realmente transparente e emancipador da sociedade brasileira, em especial, da sociedade brasileira indígena, destaca-se a importância do diálogo entre os etnoconhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos escolares e, para tanto, enfatiza-se a importância da memória e da oralidade dos povos indígenas na construção de outra versão da história do Brasil e na interação entre o indígena e o não indígena para a socialização dessa nova versão.

A escola indígena é cenário propício para esse trabalho e tem sido sinônimo de luta e resistência aos constantes ataques que os povos indígenas vêm sofrendo, conseqüentemente, espaço para pesquisa e aprendizado, tanto para os professores e estudantes indígenas quanto para os não indígenas, que podem ser beneficiados por meio do diálogo e da socialização entre as partes.

Daí a importância do papel da pesquisa, com trabalho de campo para promover esta interação e este tão importante diálogo, que beneficiará especialmente as abordagens no ensino de História, mas também todo o processo de ensino e aprendizagem, pois o diálogo

entre tais realidades, por meio do trabalho de campo, fomentará a formação continuada dos professores e agregará à formação humana integral do estudante, meta da educação básica.

Notas

¹ BRASIL. Decreto N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991.

² FAUSTINO. Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

³ IBGE, 2010.

⁴ INEP, 2018.

⁵ FAUSTINO. Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

⁶ ABUD, Katia. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*. Londrina, v.11, p. 25-34, 2005.

⁷ BRODBECK, 2012, p. 6.

⁸ NADAI, 1993, p. 147.

⁹ NADAI, 1993, p.149.

¹⁰ DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 81.

¹¹ NADAI, 1993, p. 154.

¹² NADAI, 1993, p. 155.

¹³ DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 82.

¹⁴ DOS SANTOS SCHMIDT, Maria A. M. dos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

¹⁵ DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 84.

¹⁶ NADAI, 1993, p. 156.

¹⁷ DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 85.

¹⁸ LAVILLE, 1999, p. 126.

¹⁹ FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton J. dos Santos; SALES, José A. M. de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, 2016.

²⁰ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n.25/26, p.143-162, 1993.

²¹ FAUSTINO, 2006.

²² DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 86.

²³ FAUSTINO. Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

²⁴ ABUD, 2005, p. 40.

²⁵ BRASIL, 2017, p. 7.

²⁶ CAIMI, 2016, p. 89.

²⁷ CAIMI, 2016, p. 90-91.

²⁸ DOS SANTOS SCHMIDT, 2012, p. 89.

²⁹ ABUD, 2005, p. 34.

³⁰ ABUD, 2005, p. 33-34.

³¹ LAVILLE, 1999, p. 130.

³² ABUD, 2005, p. 28.

³³ ABUD, 2005, p. 30.

³⁴ ABUD, 2005, p. 36.

³⁵ ABUD, Katia. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

³⁶ HOBBSBAM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

³⁷ ABUD, 2005, p. 37

-
- ³⁸ FAUSTINO, 2006, p. 47.
- ³⁹ OIT, 2011, p. 37.
- ⁴⁰ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ⁴¹ FAUSTINO, Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- ⁴² WITTMANN, L. T. (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ⁴³ BRASIL, 1997, p. 31.
- ⁴⁴ WITTMANN, 2015, p. 9.
- ⁴⁵ FAUSTINO; CARVALHO, 2015, p. 72.
- ⁴⁶ ABUD, 2005, p. 35.
- ⁴⁷ FAUSTINO, 2006, p. 56.
- ⁴⁸ FAUSTINO, 2006, p. 65.
- ⁴⁹ ABUD, 2005, p. 40.
- ⁵⁰ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ⁵¹ TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 103.
- ⁵² TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 104.
- ⁵³ TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação (UFMS)*. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.
- ⁵⁴ TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 99.
- ⁵⁵ Relato de um dos gestores da Escola *Yvy Porã*, 2019.

Referências

ABUD, Katia. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

ABUD, Katia. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*. Londrina, v.11, p. 25-34, 2005.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 355.

BRASIL. Decreto N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm; Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; Acesso em 08 de março de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm; Acesso em 12 de março de 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>; Acesso em 5 de março de 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>; Acesso em 18 de março de 2019.

BRODBECK, Marta S. L. *Vivenciando a História: metodologias de ensino de história*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria A. M. dos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

FAUSTINO, Rosangela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela C.; CARVALHO, Elma J. Gonçalves de. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos. *Revista Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 67-80, 2015.

FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton J. dos Santos; SALES, José A. M. de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, 2016.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf; Acesso em 05 de março de 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Censo Escolar de 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>; Acesso em 02 de março de 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

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

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n.25/26, p.143-162, 1993.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Convenção 169*. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes (07 de junho de 1989). Brasília, 5ª ed. 2011.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação (UFSM)*. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

WITTMANN, L. T. (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.