

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JOSELAINÉ DIAS DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: O ENSINO
DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS E
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS – MATO GROSSO DO SUL**

**DOURADOS-MS
2023**

JOSELAINÉ DIAS DE LIMA SILVA

EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS – MATO GROSSO DO SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: História, Região e Identidades.

Linha de pesquisa: História Indígena e do Indigenismo.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante

**DOURADOS-MS
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586e Silva, Joselaine Dias De Lima
Educação e descolonização dos currículos: : O ensino de História e Cultura indígena nos livros didáticos e as relações étnico-raciais nas escolas estaduais do município de Sete Quedas - Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Joselaine Dias De Lima Silva. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Thiago Leandro Vieira Cavalcante.
Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Descolonização do currículo. 2. História e Cultura indígena. 3. Livros didáticos. 4. Lei 11.645/2008. I. Cavalcante, Thiago Leandro Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

JOSELAINÉ DIAS DE LIMA SILVA

EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS – MATO GROSSO DO SUL

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em 10 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante (PPGH/UFGD)

1.^a Examinadora externa: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues (DHI/UEM)

2.^a Examinadora externa: Profa. Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel (PPGET/FAIND/UFGD)

3.^o Examinador interno: Prof. Dr. Éder da Silva Novak (PPGH/UFGD)

4.^o Examinador interno: Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes (PPGH/UFGD)

AGRADECIMENTOS

A trajetória que envolve esse trabalho de doutorado foi, por vezes, cheia de alegrias, crescimentos e entusiasmos, outras, cheias de angústias, ansiedade, medos e indecisões ao longo do percurso, visando a possibilidade de completar as etapas a serem cumpridas, diante das adversidades. Frente ao impacto da pandemia COVID-19, que modificou vidas por meio do isolamento social, e tirou outras de cena. Resistir e superar as adversidades que se apresentaram só foi possível com a solidariedade de algumas pessoas às quais gostaria de prestar meus agradecimentos. Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Thiago Leandro Vieira Cavalcante, por ter me conduzido de forma tranquila e calma durante a pesquisa. Por entender as incertezas e inquietações. Agradeço pela serenidade com que conduzia cada encontro de orientação, por sua imensa compreensão e respeito.

À banca de qualificação, Prof. Dr. Éder da Silva Novak e Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues, pelos apontamentos, indicações bibliográficas, cujos aportes foram fundamentais para os rumos desse trabalho. Agradeço a atenção, as sugestões e as arguições da Profa. Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel e do Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes, e dos demais membros da banca de defesa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História – PPGH e aos professores de cada disciplina cursada: Prof. Dr. Fernando Perli, Prof. Dr. Fabiano Coelho, Prof. Dr. Losandro Antônio Tedeschi, Prof. Dr. Eudes Fernando Leite, Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante, Prof. Dr. Eder da Silva Novak, Prof. Dr. Protásio Paulo Langer e Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota. Aproveito para agradecer aos funcionários e funcionárias do PPGH. Ao secretário Wallace, sempre disposto a ajudar nas questões relativas ao Doutorado, procedimentos e documentações.

De modo geral, no percurso dessa caminhada, acrescentamos experiências e novas amizades. Gratidão a Andréia, Bruno, Claudemiro, Jackson, Miguel Ângelo, Paula, Rafael, Alain, Bruna, Bruno Rafael, Bruno Roberto, Caio, Inaye, Lucas, Natanael, Mariely e Witor. Agradeço às novas amizades, Paula Faustino e Joziane Azevedo, por toda a compreensão e acolhida durante o processo da minha escrita. Gratidão a uma mulher que admiro muito e que me motivou a retomar meus estudos em direção ao doutorado, à Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro, obrigada pela inspiração.

Aproveito, igualmente, para agradecer a Secretaria Municipal de Educação, que junto ao Conselho Municipal de Educação concedeu-me no final de outubro de 2020 a dispensa de

1/3 da minha carga horária de trabalho para o estudo do doutorado. Meus agradecimentos de modo especial aos coordenadores do PPGH, que contribuíram e não mediram esforços para que a dispensa fosse possível. Aos coordenadores, Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante; Prof. Dr. Eder da Silva Novak, e a coordenadora, Profa. Dra. Nauk Maria de Jesus, por ter acompanhado e agilizado o processo. Muitas pessoas me ajudaram a persistir. Por isso antecipo minhas desculpas por não citar alguém e manifesto minha gratidão. Agradeço ao Roberto, Luiz Felipe e Natanael, que generosamente ocuparam-se das traduções do resumo.

A fase da escrita e conclusão do trabalho costuma ser uma tarefa solitária, superada graças às palavras de estímulo e incentivo de pessoas que acompanharam o processo da escrita e que fazem parte da vida cotidiana e familiar. São muitos os que colaboraram para que eu conseguisse. Agradeço ao meu companheiro Sérgio, pelos cafés passados, por me escutar e motivar. Ao meu filho Thiago, e a minha filha Maryana, por todos os sorrisos e carinho. São eles a alegria dos meus dias. Aos meus amigos Roberto, Luiz Felipe e Dalila, pelas conversas, risadas, e por me acolherem e dividirem comigo um espaço na casa, nos dias em que precisava ficar em Dourados para participar das disciplinas. À Lucélia e Maria Rosa, amigas de longa jornada, gratidão pelas risadas e caminhadas. Agradeço aos amigos Terezinha e Nelson, por me acompanharem nessa jornada.

Eterna gratidão ao meu amigo Eliseu Possato, por estar por perto, e saber exatamente quando preciso de um abraço. Nossas conversas foram enriquecedoras. Ao meu pai Eliezer pelo carinho, e a minha mãe Josefina, pelos conselhos e amor, mesmo que talvez um dia não mais se lembre de mim por conta do Alzheimer, sei que estarei sempre em seu coração. Aos meus primos e primas, sobrinhos e sobrinhas por fazerem dos meus dias mais completos.

Minhas amadas irmãs, e irmão, pelas conversas, momentos e troca de ideias, eterna gratidão. Com o coração cheio de alegria, agradeço aos Kaiowá e os Guarani-Ñandeva por contribuírem com o meu processo de desconstrução e construção contínua. Por despertar a vontade de conhecer outros mundos possíveis. Por me acolherem na aldeia Sombreiro, pelo sorriso das crianças, e por me ensinarem tantas lições, aprendizados únicos que levo comigo para a vida. Agradeço à professora Ma. Veronice Lovato Rossato por ter aceitado realizar o processo de revisão do texto de qualificação, e agradeço também a professora Ma. Eliane Da Silva pela revisão de defesa da tese. Gratidão por ajudarem a melhorar a escrita do trabalho.

Educação e descolonização dos currículos: O ensino de História e Cultura indígena nos livros didáticos e as relações étnico-raciais nas escolas estaduais do município de Sete Quedas – Mato Grosso do Sul

RESUMO

A lei 11.645/2008 promulgada no intuito de corresponder aos anseios e exigências das centenas de etnias indígenas existentes no Brasil, carrega consigo uma conquista oriunda dos avanços e das lutas dos movimentos indígenas ao reivindicarem que a sociedade não indígena passasse a conhecer a diversidade étnica histórica e cultural dos povos originários, a fim de desconstruir a imagem estereotipada e preconceituosa que perpassa no imaginário da população brasileira. Torna-se obrigatório, a partir dessa Lei, o ensino de História e Cultura dos povos indígenas na educação básica, nas escolas públicas e privadas em todo o território nacional, abrindo um leque de possibilidades e desafios a serem enfrentados no ensino de História. A obrigatoriedade em promover a inclusão da temática indígena traz em pauta as relações étnico-raciais a fim de ir além das datas comemorativas. Essa pauta nasce do aspecto de que as Histórias indígenas brasileiras foram marginalizadas, sobressaindo, nos livros didáticos uma história focada no olhar europeu. É significativo discutir essas relações, trazendo o assunto do preconceito, do racismo e da negação que impede o diálogo com o Outro. Considerando a objetividade da lei, esta tese analisa às coleções didáticas do Projeto Araribá História, aprovadas pelo PNLD para o componente curricular de História 2008 a 2010, PNLD 2011 a 2013, PNLD 2014 a 2016, e o PNLD 2017 a 2019, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizados por docentes e estudantes nas escolas estaduais do município de Sete Quedas, MS. A análise ocorre a partir da teoria decolonial, na direção, de investigar como acontece o processo de inclusão ou exclusão da temática indígena nesses espaços de ensino. Destaco a aldeia Sombreiro, dos Guarani Nandeva, presente no município de Sete Quedas, MS, entretanto, não (re)conhecida por grande parte dos estudantes, professores e gestores das instituições escolares investigadas. O campo do ensino em História necessita da descolonização dos currículos, do pensamento único e universal impregnados de estereótipos, visto que ocorre no cotidiano escolar práticas que reproduzem a visão romântica do indígena no passado e não apresentam a História indígena do tempo presente que precisa ser abordada e discutida nas aulas de história. Neste enfoque, a descolonização do currículo exige que se narre os acontecimentos históricos a partir do olhar do outro. Este olhar difere-se do modelo ocidental único e permite o desenvolvimento de um pensamento crítico oriundo dos povos originários.

Palavras-chave: Descolonização do currículo; História e Cultura indígena; Livros didáticos; Lei 11.645/2008.

Teko mbo'e karai reko ambuegui kuatiare: História rehegua mbo'epy ha avei avá reko mbo'e kuatiare, mba'echapa ojeiko umi mbo'e hao rupi Sete Quedas município – Mato Grosso do sulpe

ÑE'Ë MBYK

Teko me'ẽ 11.645/2008 ojejapo va'ekue ikatu haguãicha ohupity ha ojehe heta ava kuéra Brasil pegua remimbota, ogueru ijehe jehupity oúva umi ava kuéra jeheka rupi voi ojerure jave opávave oikuaa haguã heta ava ha heko inhambuehá ojehegui, anivema haguã imbarete ae'ỹ oíva opa henda rupi aváre. Onhembo'e va'erã vointe ko'anga guive ava kuéra rehegua opa mbo'ehao renda rupi, ko nhane retã tuichakue jave, ikatu haguãicha ojehepity heta mba'e lkatu'ỹva terã oiko'ỹva gueteri História mbo'e rupi. Ava kuéra rehegua nhembo'epy hina onhemoĩ mante arã ára árape ojekuaa haguã, ndaha'ei sapy'apy'ante. Upéa tekotevẽ hina heta árama tesaráipe ojeheja, kuatiare ojehei umi ava kuéra'ỹ nhe'ẽ rupi mante. Nhomomgeta upéare tekotevẽ ojeheja haguã ae'ỹ oíva ha ikatu haguãicha jareko nhomongeta onhondive. Péa pe temimbota ojehepity haguã, kóa ko tembiapo ojeppureka porãve mba'epa projeto araribá História ombo'e, PNLD rupi História rupive 2008 ha 2010 peve, PNLD 2001, 2013 peve, PNLD 2014, 2016 pegua vaei, ha PNLD 2017, 2019 peve, umi nhembo'e paha. Upéa onhepyrũ ojeppureka teko ambue jehejagui, ohechaukavo mba'echapa onhemombe'u terã nonhemombe'uiri avá rehegua umi mbo'ehao rupi. Tekoha Sombriteritope voi umi guarani Ñandéva oikohápe, ko Sete Quedas retãme, Mspe, nomomba'úi péa pe mba'e rehegua umi oporombo'e ha onhembo'eva kuéra rupi ave. História nhembo'e tekotevẽ omomba'eva avá reko rehegua oíva kuatiare, ohejave umi anhetegua'ỹva oje'eva avá kuérare, ohechaukase umi mba'e ohasa akuema ha nomombe'úi ko'angaguáre tekotevẽva ojekuaa História nhembo'epe. Upéarã tekotevẽ aváite omombe'u ijehegua. Upécharõ ndaha'e mo'ãi heko mabuéva omombe'u, aváite he'ita hesegua ha he'ita mba'epa terã mba'echapa ha'e onhenhandu.

Ñe'ẽ mbarete: Nhembo ambue; Mba'ejehukue ha avá reko; Kuatia nhembo'eháva; Teko reko 11.645/2008.

Educación y decolonización de los currículos: la enseñanza de Historia y Cultura indígena en los libros didácticos y las relaciones étnico-raciales en las escuelas estatales del municipio de Sete Quedas – Mato Grosso do Sul

RESUMEN

La ley 11.645/2008 promulgada con el propósito de corresponder a los anhelos y exigencias de las centenas de etnias indígenas existentes en Brasil, es un logro de los avances y de las luchas de los movimientos indígenas al reivindicar que la sociedad no indígena pase a reconocer la diversidad étnica histórica y cultural de los pueblos originarios, para deconstruir el imagen estereotipado y prejuiciosa del imaginario de la población brasileña. Se vuelve obligatorio a partir de la Ley la enseñanza de Historia y Cultura de los pueblos indígenas en la Educación Básica, en las escuelas públicas y privadas en todo el territorio nacional, abriendo posibilidades y desafíos para la enseñanza de Historia. La obligatoriedad en promover la inclusión de la temática indígena destaca las relaciones étnico-raciales con el propósito de ir más allá de las fechas conmemorativas. Eso se origina del aspecto de que las Historias indígenas brasileñas fueron marginadas, sobreseyendo, en los libros didácticos una historia enfocada en la mirada europea. Es significativo discutir esas relaciones, abordando el tema de la discriminación, del racismo y de la negación que impide el diálogo con el Otro. Considerando la objetividad de la ley, esta tesis analiza las colecciones didácticas del Proyecto Araribá História, aprobadas por el PNLD para el componente curricular de Historia 2008 a 2010, PNLD 2011 a 2013, PNLD 2014 a 2016, y el PNLD 2017 a 2019, destinados a los Años Finales de la Escuela Primaria, utilizados por docentes y estudiantes en las escuelas estatales del municipio de Sete Quedas, MS. El análisis se realiza desde la teoría decolonial, en la dirección de investigar cómo se sucede el proceso de inclusión o exclusión de la temática indígena en esos espacios de enseñanza. Destaco la aldea Sombreiro de los Guaraní Nãndeva, presente en el municipio de Sete Quedas, MS, mientras tanto, no (re)conocida por gran parte de los estudiantes, profesores y gestores de las instituciones escolares investigadas. El campo de enseñanza en Historia necesita de la descolonización de los currículos y del pensamiento único y universal impregnados de estereotipos, ya que sucede en el cotidiano escolar prácticas que reproducen una visión romántica del indígena en el pasado y no tratan de la Historia indígena de la actualidad que necesita ser abordada y discutida en las clases de historia. En este enfoque, la descolonización del currículo exige que se narren los hechos históricos a partir de la mirada del Otro. Esta mirada se distingue del modelo occidental único y permite el desarrollo de un pensamiento crítico de los pueblos originarios.

Palabras-clave: Descolonización del currículo; Historia y Cultura indígena; Libros didácticos; Ley 11.645/2008.

Education and curriculum's decolonization: The teaching of Indigenous History and Culture in textbooks and ethnic-racial relations in public schools from the municipality of Sete Quedas - Mato Grosso do Sul

ABSTRACT

The law 11.645/2008 proclaimed to respond to the desires and demands of the hundreds of indigenous ethnic groups existing in Brazil, carries with it an achievement arising from the advances and struggles of indigenous movements by claiming that non-indigenous society would come to know the ethnic, historical and cultural diversity of the original peoples, to deconstruct the stereotyped and prejudiced image that pervades the imagination of the Brazilian population. The Law makes it mandatory to teach History and Culture of indigenous peoples in Basic Education, in public and private schools throughout the national territory, opening a range of possibilities and challenges to be faced in the teaching of History. The obligation to promote the inclusion of indigenous themes brings ethnic-racial relations to the agenda to go beyond commemorative dates. This agenda arises from the aspect that Brazilian indigenous Histories have been marginalized, with a history focused on the European perspective standing out in textbooks. It is significant to discuss these relationships, bringing up the subject of prejudice, racism and denial that prevents dialogue with the Other. Considering the objectivity of the law, this thesis analyzes the didactic collections of the Araribá História Project, approved by the PNLD for the curricular component of History 2008 to 2010, PNLD 2011 to 2013, PNLD 2014 to 2016, and PNLD 2017 to 2019, destined for the Final Years Elementary School, used by teachers and students in state schools in the city of Sete Quedas, MS. The analysis takes place from the decolonial theory, in the direction of investigating how the process of inclusion or exclusion of the indigenous theme happens in these teaching spaces. I highlight the Sombrerito village of the Guarani Nandeva, present in the municipality of Sete Quedas, MS, however, not (re)known by most students, teachers, and managers in the investigated educational institutions. The field of teaching in History needs the curriculum's decolonization, a unique and universal thought impregnated with stereotypes, since practices that reproduce the romantic vision of the indigenous in the past and do not present the present time indigenous History that needs to be addressed and discussed in history classes. In this approach, the curriculum's decolonization demands that historical events be narrated from the point of view of the other. This view differs from the unique western model and allows the development of critical thinking coming from native peoples.

Keywords: Curriculum decolonization; Indigenous History and Culture; Didactic books; Law 11.645/2008.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das vilas no município de Sete Quedas/MS	45
Mapa 2 - Município de Sete Quedas/MS	51
Mapa 3 - Tekoha Sombreiro	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos questionários destinados aos docentes.....	73
Quadro 2 - Missão, visão e valores da Escola Estadual 4 de Abril	83
Quadro 3 - Missão, visão e valores da Escola Estadual 13 de Maio	84
Quadro 4 - Missão, visão e valores da Escola Estadual Guimarães Rosa	84
Quadro 5 - Dados dos questionários destinados aos coordenadores e a direção escolar	86
Quadro 6 - Terceira versão da Base Nacional Comum Curricular-História: Habilidades	135
Quadro 7 - Primeira e segunda versão da Base Nacional Comum Curricular-História: Habilidades.....	137
Quadro 8 - Sistematização dos conteúdos de História do Referencial Curricular do MS- 2019- Anos Finais do Ensino Fundamental	144
Quadro 9 - Matriz Curricular - Licenciatura em História de 2019	151

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Visita do Presidente do INCRA no Projeto Sete Quedas no ano de 1973	42
Imagem 2 - Os primeiros vereadores do município de Sete Quedas/MS	44
Imagem 3- Primeira Missa na Vila Sulina	46
Imagem 4 - O primeiro padre - Joaquim Lopes Valente	47
Imagem 5 - Caminhões antigos Nacionais - extração de madeira.....	49
Imagem 6 - Extração da madeira	50
Imagem 7- Município de Sete Quedas, MS	51
Imagem 8 - Faixa de fronteira entre Sete Quedas, BR e Pindoty Porã, PY	52
Imagem 9 - Sepultura de Dorival Benitez.....	54
Imagem 10 - Assembleia da Aty Guasu na Tekoha Sombreiro no ano de 2013	60
Imagem 11 - Antiga Óga Pysy- Tekoha Sombreiro	61
Imagem 12 - Atual Óga pysy da Tekoha Sombreiro.....	62

Imagem 13 - Antiga lagoa na Tekoha Sombreiro	62
Imagem 14 - Espaço onde era a lagoa - Tekoha Sombreiro.....	63
Imagem 15 - Nascente na Tekoha Sombreiro	63
Imagem 16 - Escola Estadual 1º Grau Fernando Chuchu Monteiro	67
Imagem 17 - Escola Estadual Guimarães Rosa no ano de 2019.....	68
Imagem 18 - Escola Estadual Guimarães Rosa após a reforma - 2022	68
Imagem 19 - Escola Estadual 13 de Maio.....	69
Imagem 20 - Escola Estadual 4 de Abril.....	70
Imagem 21 - Pessoas representando o indígena no desfile do projeto Noite Cultural da Escola Estadual 13 de Maio	90
Imagem 22 - Apresentação dos estudantes na Escola Estadual 4 de Abril.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Apresentação geral dos conteúdos do PNL D de 2008 a 2010	179
Figura 2 - A vida dos primeiros habitantes da América	180
Figura 3 - Povos agricultores dos Sambaquis	182
Figura 4 - Detalhe do mapa de Lopo Homem, do século XVI	184
Figura 5 - Conflito entre portugueses e índios caetés. Gravura de Theodore de Bry, 1562....	185
Figura 6 - Mulheres indígenas reivindicando a demarcação de Terra	186
Figura 7 - Hans Staden- A preparação de um corpo para um ritual antropofágico – gravura de Theodore de Bry	187
Figura 8 - Bandeirantes.....	188
Figura 9 - Aldeia dos tapuias, século XIX	189
Figura 10 - Mulher tapuia	190
Figura 11 - Primeira Missa no Brasil	191
Figura 12 - Detalhe da obra Fundação de São Paulo	193
Figura 13 - Tela de Iracema	195
Figura 14 - Apresentação geral dos conteúdos do PNL D de 2011 a 2013	197
Figura 15 - Prática Antropofágica - Desenho de Theodore de Bry	198
Figura 16 - Fundação de Sorocaba.....	199
Figura 17 - Ciclo da caça ao índio	200
Figura 18 - Padre Jesuíta em uma Aldeia Tapuia.....	201
Figura 19 - Apresentação geral dos conteúdos do PNL D 2014 a 2016.....	202
Figura 20 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em 1500	203

Figura 21 - Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens.....	205
Figura 22 - Crianças Guarani Mbyá.....	207
Figura 23 - Indígenas protestam contra a PEC 215.....	209
Figura 24 - Marechal Cândido Rondon em visita a uma aldeia indígena no Mato Grosso em 1944.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes de cada turma que responderam ao questionário	76
Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes por escola que responderam ao questionário.....	77
Gráfico 3 - Estudantes indígenas nas escolas participantes da pesquisa	79
Gráfico 4 - Estudo sobre a temática indígena	88
Gráfico 5 - Uso do Livro Didático nas aulas de História	165
Gráfico 6 - Tempo em que acontece o estudo da História indígena nas escolas	166
Gráfico 7 - Momentos em que estudam sobre a temática indígena.....	167

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- APIB** - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BR** - Brasil
- CAND** - Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEE/MS** - Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul
- CIDH** - Comissão Interamericana de Direitos Humanos
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPI** - Conselho Nacional de Proteção do Índio
- CNV** - Comissão Nacional da Verdade
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- COPIAR** - Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
- D. O.** - Diário Oficial
- ELETROSUL** - Centrais Elétricas do Sul do Brasil S.A.
- FCH – UFGD** - Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Federal da Grande Dourados
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FOIRN** - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INL** - Instituto Nacional do Livro
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- ISA** - Instituto Socioambiental
- LACED/UNB** - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Universidade de Brasília
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MPF** - Ministério Público Federal
- MS** - Mato Grosso do Sul
- OSCIP** - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PCN** - Parâmetro Curricular Nacional
- PEC** - Proposta de Emenda Constitucional

PIC - Projeto Integrado de Colonização

PY- Paraguai

PMDB-RS - Partido do Movimento Democrático do Brasil – Rio Grande do Sul

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PR - Paraná

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PP-RS - Partido Progressista – Rio Grande do Sul

PT/SP - Partido dos Trabalhadores/São Paulo

RANI - Registro Administrativo de nascimento de Indígenas

RPPN - Reserva de Patrimônio Particular Natural

SED-MS - Secretaria de Estado de Educação – Mato Grosso do Sul

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

STF - Supremo Tribunal Federal

TI - Terra Indígena

TRF- Tribunal Regional Federal

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UNI - União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIAS CRUZADAS, MAS NÃO CONTADAS: O MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS E A ALDEIA SOMBRERITO	37
1.1. Os Guarani - Ñandeva da aldeia Sombrerito: o que sabemos deles?.....	53
1.2. As escolas participantes da pesquisa.....	65
1.3. Projeto Político Pedagógico e o projeto Noite Cultural.....	80
1.4. Tempos e espaços escolares: (in)visibilidade dos Guarani locais.....	91
CAPÍTULO 2 - A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	95
2.1. Silêncios, (in)visibilidades e apagamento: o racismo e a população indígena no Brasil.....	98
2.2. Caminhos de luta e a promulgação da Lei 11.645/2008.....	104
2.3. A inclusão da História e Cultura Indígena na Educação Básica a partir da Lei 11.645/2008.....	112
2.4. O olhar pela diversidade: desafios da educação para as relações étnico-raciais.....	115
CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: DISPUTAS POLÍTICAS NO CAMPO DO ENSINO DA HISTÓRIA	122
3.1. Escola, Currículo e colonialidade.....	122
3.2. A Base Nacional Comum Curricular e os desafios do ensino na História.....	130
3.3. Contextos e o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul.....	141
3.4. Processo de formação dos docentes/ conhecimentos e práticas.....	149
CAPÍTULO 4 - ENTREOLHARES: A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E DEPOIS DA LEI 11.645/2008	157
4.1. O livro didático no ensino da História.....	158
4.2. A História e Cultura indígena nos livros didáticos antes da Lei 11.645/2008.....	172
4.3. A História indígena nas coleções didáticas do Projeto Araribá - História.....	176
4.3.1. Coleção didática do PNLD- 2008 a 2010.....	178
4.3.2. Coleção didática do PNLD- 2011 a 2013.....	197

4.3.3. Coleção didática do PNLD 2014 a 2016.....	202
4.3.4. Coleção didática do PNLD- 2017 a 2019.....	206
4.4. Livro didático fonte de conhecimentos: resultados das discussões.....	211
CAPÍTULO 5 - DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS E PROTAGONIZANDO HISTÓRIAS OUTRAS.....	219
5.1. Desafios emergentes a partir dos currículos.....	222
5.2. Cadê a diversidade de povos indígenas nos livros didáticos?.....	227
5.3. (Re)pensar a História indígena: um caminho possível.....	234
5.4. Visibilidade de histórias outras para o diálogo intercultural.....	239
CONCLUSÃO.....	247
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES.....	273

INTRODUÇÃO

A oportunidade de conhecer a aldeia Sombrerito, situada no município de Sete Quedas, MS, ocorreu no ano de 2009, por meio de uma visita quando lecionava em escolas da área rural. O encontro possibilitou vivenciar o espaço territorial dos Ñandeva e participar com eles dos momentos de reuniões, rezas e festividades que envolviam o som da batida do *takuapu*, instrumento musical usado pelas mulheres.

Uma *ñandesy*¹ conduzia a reza e a dança. Todos de mãos dadas em um grande círculo, unidos em um único ritmo, fez perceber a essência da vida e o quanto podemos aprender sobre outros modos de ser e de viver no mundo, por meio da convivência e do diálogo. A experiência aguçou-me a curiosidade sobre a cultura dos Guarani-Ñandeva, especialmente em relação à educação escolar indígena. Na ocasião, a pesquisa de mestrado permitiu entender um pouco sobre o universo do sujeito indígena, especificamente os Guarani-Ñandeva, localizados no município de Sete Quedas-MS.

A intenção foi refletir como a formação dos professores na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, da UFGD, contribui com as práticas pedagógicas direcionadas ao exercício dialógico entre diferentes sujeitos e saberes, tendo como exemplo as vivências na Escola Ana Neri, localizada na aldeia Sombrerito. A escola dentro da aldeia é uma extensão da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz.

A prática da interculturalidade na educação escolar indígena envolve a questão linguística. Aprendem tanto em língua portuguesa quanto em língua materna (Guarani). Existe uma organização e produção de materiais para ensinar as crianças sobre sua própria cultura e a língua e a cultura dos não indígenas. Tomam a escola como um espaço de saber, e a utilização da escrita para o registro de suas próprias histórias e de suas comunidades como uma importante ferramenta de luta e sobrevivência. A escola indígena traz a prática intercultural dos conhecimentos que são ensinados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresenta em seu Art. 32 inciso 3º que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL,1996). Essa questão dá abertura para a construção de uma nova escola, que valorize as práticas culturais e as particularidades dos povos indígenas. A LDBN

¹ Ñandesy é uma mulher, liderança religiosa.

define como um dos princípios condutores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional” (BRASIL, 1996).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, junto à Resolução CNE/CEB nº 03/99, definida no artigo 2º, por sua localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas, indica os espaços em que ocorrem o processo educativo. Para a prática de uma educação escolar indígena, exige-se que a escola se insira no contexto da comunidade, ocorrendo a construção de uma cultura escolar própria. Tomam como proposta a escola diferenciada, e prevê a formação de professores indígenas para atuarem na área, bem como a elaboração e publicação de materiais didáticos.

No curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu, os procedimentos de aprendizagem visam o diálogo dos diferentes saberes com planejamentos que apreciam os etnoconhecimentos locais e interculturais. A proposta é a desconstrução de uma educação colonizadora, e abre espaço para transformar a educação, que antes era educação para o indígena, e hoje é educação do indígena (SILVA, 2016, p. 78).

Diante da compreensão do ensino diferenciado intercultural direcionado aos povos indígenas e entre tantas indagações e inquietudes que movem a investigação, destaca-se um caminho primordial dessa pesquisa: compreender o que é ensinado nas escolas convencionais sobre as histórias e culturas dos indígenas e como essa diversidade de povos é apresentada nos livros didáticos.

De princípio, foi apresentado o seguinte título do projeto de pesquisa: *Educação e descolonização dos currículos: a (re)construção da autoimagem da população indígena e inclusão da visão histórico cultural a partir dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul*, a fim de abarcar a forma como os mesmos gostariam de serem reconhecidos pela sociedade envolvente, e analisar a existência ou ausência de conteúdos na inclusão da construção de novas formas de conhecimento, a partir da visão histórico-cultural dos Guarani-Ñandeva e dos Kaiowá de Mato Grosso do Sul. A pretensão era realizar a pesquisa também em aldeias, o que foi impossibilitado por conta do contexto de crise sanitária que vivenciamos e devido à necessidade de delimitação do tema.

A partir de então, o título foi modificado, permanecendo o recorte e problema de pesquisa, no intuito de investigar como acontece o processo de inclusão da temática indígena no campo de

ensino em escolas estaduais convencionais na área urbana. A Lei 11.645/2008 prevê a inserção, nos currículos da educação básica, do estudo da História e Cultura Indígena. Portanto, foi investigado como acontece a efetivação da lei, especificamente a partir dos currículos e livros didáticos adotados nas três escolas públicas do município de Sete Quedas: Escola Estadual Guimarães Rosa, Escola Estadual 4 de Abril e Escola Estadual 13 de Maio.

Procurou-se perceber como vem sendo abordada a temática nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas estaduais do município de Sete Quedas em Mato Grosso do Sul, e assim, conhecer as principais dificuldades apontadas por docentes para inserir a temática nas aulas, além de se identificar nos livros didáticos quais conhecimentos têm sido apresentado sobre os povos indígenas. O contexto sugere investigar: Como as histórias e as culturas indígenas são apresentadas nos currículos escolares e nos livros didáticos? Como se dão as relações étnico-raciais nesses espaços? E como as escolas têm percebido as culturas, as línguas, a diversidade étnica, os conflitos territoriais presentes no país e, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul?

Todas as questões acima apontam à necessidade de que a Lei 11.645/2008 seja cumprida, tendo em vista que os conteúdos a serem ministrados devem incluir, na educação básica de ensino, as histórias e as culturas que caracterizam a formação brasileira. Em relação ao que aponta a LDB em seu art. 26-A sobre o resgate e a contribuição dos povos originários na economia e política do país, é importante ressaltar que a ideia de contribuição tira o protagonismo que tiveram no processo de formação histórica do Brasil.

A inclusão desses povos na história do Brasil deve-se apresentar na condição de sujeitos que articulam e interagem com os processos históricos, do ponto de vista político e social e não apenas em contribuição no sentido de ajudar, auxiliar, ou colaborar no processo histórico-político. As novas interpretações históricas sobre os indígenas devem cumprir o papel essencial de desconstruir as ideias preconceituosas e discriminatórias que colocam esses povos constantemente como coadjuvantes dos colonizadores.

É importante e necessário a temática indígena estar presente como conteúdos nos livros didáticos, uma vez que esse é um dos instrumentos mais utilizados pelos docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. O documento é reconhecido tanto por órgãos governamentais, quanto nas discussões acadêmicas. Telles (1996) diz que o livro didático é uma fonte importante na formação da imagem que temos do Outro. Argumenta que é durante o período da infância e da adolescência que a escola e o livro didático ocupam consideráveis papéis no processo de formação dos referenciais básicos dos estudantes e na formação da consciência histórica da população.

Nessa ocasião, a pesquisa inclui a análise dos manuais dos docentes e dos livros dos estudantes referentes às coleções didáticas do Projeto Araribá História, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o componente curricular de História 2008 a 2010, PNLD 2011 a 2013, PNLD 2014 a 2016, PNLD 2017 a 2019, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na investigação, pelas atas das escolhas dos livros didáticos, foi possível constatar que um dos mais aderidos por estas escolas, nos últimos anos, foi o Projeto Araribá História. Este mesmo livro foi a escolha de 334 escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com um mapeamento realizado por Debona (2019).

Além do estudo bibliográfico, o percurso metodológico da pesquisa conta com a análise das legislações educacionais do currículo, do Projeto Político Pedagógico de cada escola, e se insere, inclusive, no campo das entrevistas com os docentes que ministram a disciplina de História e na aplicação de questionários destinados aos estudantes, coordenação e direção escolar envolvidos no processo de ensino.

Os procedimentos de análise dos dados empreendidos se orientaram pela estrutura apresentada da organização dos dados obtidos no trabalho de campo, a transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e dados das entrevistas. A análise estabelece articulação entre os dados da pesquisa e os referenciais teóricos.

Após reunião com a direção de cada escola e do pedido de autorização² para realizar a pesquisa, houve a busca dos livros didáticos. O levantamento das fontes, algumas entrevistas e aplicação dos questionários aos estudantes aconteceram com o uso de ferramentas tecnológicas, tais como: *Google Meet*, para as entrevistas e, *Google Forms* para a coleta de dados.

A aplicação dos questionários estava prevista para acontecer presencialmente, acompanhando o processo em sala de aula no ano de 2020. Porém, não foi possível por conta do contexto de pandemia por COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus e que exige medidas de distanciamento social. Sendo assim, em conversa com os docentes e com a direção escolar de cada instituição de ensino, o questionário foi disponibilizado aos estudantes durante as aulas remotas de História, contextualizando sua aplicação em consonância com o desenvolvimento da pesquisa.

² Os documentos de consentimento das entrevistas e autorização para a realização da pesquisa nas escolas estão em posse da autora.

O questionário encaminhado aos estudantes, por meio do *Google forms*, foi acompanhado de uma nota explicativa acerca da pesquisa. O total de 154 estudantes responderam ao questionário, que se propõe a investigar quais os conhecimentos que os estudantes possuem sobre o tema. Com relação aos destinados aos professores, foram respondidos três (3); aos coordenadores, o total de três (3); e direção escolar, contando com o diretor adjunto de uma escola, foram respondidos quatro (4), sendo no total dez (10), entre treze (13) que fora solicitado. O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de perguntas apresentadas por escrito às pessoas, tendo por finalidade o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GIL, 1987, p.124).

A entrevista é uma forma de interação social. A utilização da história oral como metodologia tem por objetivo tecer diálogos com saberes e memórias transversais, envolvendo diversos temas consideráveis para a pesquisa, tais como a construção das histórias indígenas que fazem parte do discurso escolar estabelecido pelos livros didáticos da disciplina de História.

Neste sentido, Alberti (2005) menciona que “a metodologia da história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões e visões de mundo, que norteiam as entrevistas e imprimem significados aos fatos e acontecimentos narrados” (ALBERTI, 2005, p.24).

A opção por utilizar a metodologia de acompanhamento de relatos e avaliação da coleta de dados através da oralidade é no sentido de produzir novos caminhos para o trabalho. As entrevistas foram semiestruturadas, visto que favorece o processo de coleta de informações que “interessam à pesquisa e por oferecer amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida que as respostas do entrevistado são recebidas” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

As entrevistas tratam de questões sobre a formação, tempo e experiência na atuação docente. São investigados em qual escola lecionam, o modo como trabalham com a temática indígena em sala de aula, se possuem dificuldades com o tema, e se na graduação em História tiveram disciplinas específicas que discutissem o assunto. Outros tópicos foram expostos, suscitando a averiguação sobre o conhecimento da aldeia indígena no município e, ainda, a respeito do preconceito contra os indígenas e como poderiam ser realizadas atividades que reduzissem ou sanassem tais situações.

As interrogações sobre as questões indígenas fizeram referência à metodologia, aos livros didáticos e aos momentos em que os docentes tratam do assunto com os estudantes. Nos relatos, mesmo tendo uma prévia das questões pautadas, outras foram surgindo conforme o diálogo fluía. Nelas são reveladas as dificuldades que os docentes possuem na abordagem do

tema em sala de aula. “A escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetos da pesquisa, no qual as entrevistas temáticas versam sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p 32-38).

Nas entrevistas, os docentes evidenciam suas preocupações e dificuldades em discutirem e ensinarem o assunto, na maioria das vezes por não terem uma base de estudo em suas formações acadêmicas. E os manuais didáticos, que servem como suporte de orientação, apresentam-se limitados ao tema. A falta de preparo dos docentes ao lidarem com a temática faz com que haja um silenciamento sobre o assunto, limitando-os aos conteúdos expostos nos livros de História.

Vários fatores estão envolvidos e interligados ao processo do ensino da História indígena em sala de aula. “A começar pela própria formação dos professores, pois quando a lei foi implantada os professores ainda estavam submersos em um modelo formativo que não fornecia subsídios eficientemente para a abordagem dessa temática” (ARAÚJO, 2020, p. 3).

No entanto, mesmo não obtendo um estudo sobre o tema por meio da formação acadêmica, faz mais de dez anos que o ensino da temática se tornou obrigatório, exigindo, dessa forma, minimamente a atualização dos docentes sobre o assunto. Os desafios para o cumprimento da lei implicam no processo de desconstrução de uma visão exótica, minimalista e folclorizada sobre esses povos.

Durante o percurso de estudo, compreendeu-se que a temática indígena nessas escolas, passa a ser pontual e fragmentada pela falta de formação dos docentes e de conteúdos que lidam com o assunto sem caírem nos estereótipos. Partindo desse pressuposto, permanece um longo caminho a percorrer para que haja mudanças práticas em sala de aula. Mesmo que os docentes não tenham a formação adequada, é fundamental o compromisso em atualizar-se e buscar materiais e conhecimentos que retratem de forma mais recente e respeitosa a temática indígena.

Tendo em vista a preocupação em compreender qual história indígena está sendo contada nos espaços escolares por meio dos livros didáticos de acordo com as determinações da Lei 11.645/2008, o grande desafio para o seu cumprimento são os limitados conhecimentos sobre as histórias e as culturas indígenas locais. A inquietação se relaciona ao assunto da (in)visibilidade e o (des)conhecimento da presença dos Guarani-Ñandeva no município de Sete Quedas e nos espaços escolares. Além disso, nossa sociedade é tributária de uma educação sob o ponto de vista do colonizador, o que dificulta a mudança de miragem que considere, no ensino, a existência das diferenças sociais e culturais. A lei não tem sido implementada conforme foi requerida pelos povos originários no intuito de combater preconceitos e estereótipos. Ela tem sido aplicada de modo funcional e esporádica.

Atualmente, a situação dos indígenas em Mato Grosso do Sul está inserida num cenário de expropriação territorial em escala nacional. Enfrentam a morosidade das demarcações de seus *tekoha*³ e os processos de confinamento em reservas, resultantes dos processos de colonização postos em prática no século XX, nos quais a quantidade de habitantes por metro quadrado inviabiliza a sua estruturação social original. Sem o acesso ao território e com o confinamento, os indígenas encontram-se em situação de insuficiência para suprir seus modos de viver e de se produzir, gerando desorganização do social, perda da mata nativa, da riqueza dos rios e dos solos, afetando as formas tradicionais de subsistência (BRAND, 2001).

Ao observar os conflitos entre Estado e povos indígenas, constata-se a multiplicidade das relações de poder que advém do reconhecimento da realidade complexa. No atual cenário sociocultural, político e econômico, vivenciamos, em pleno século XXI, uma variedade de preconceitos em relação a esses povos e, particularmente, aos Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul, que possui a terceira maior população indígena do país, conforme o Censo 2022 do IBGE. São inúmeros casos de violência física e cultural, atos que têm se mostrado frequentes. As visões sobre os indígenas, em sua maior parte, são impregnadas de estereótipos preconceituosos.

Esses sujeitos vêm travando lutas históricas pela recuperação de suas terras ancestrais e não se trata apenas de lutar pela efetividade de direitos, mas pela (re)construção de suas trajetórias e da imagem histórica no cenário nacional. Muito mais que incorporar a dimensão cultural ao Estado, implica a necessidade de revê-lo. Assim, no discurso dominante não se reconhece que a diferença cultural indígena pressupõe formas diferenciadas de crer, de produzir e transmitir o saber que é comum a um povo. Faz parte da cosmologia Guarani Ñandeva o *Ñande reko* (nosso jeito de viver), *teko porã* (plenitude do ser/ modo de viver bem), assim como a interação contínua das dimensões que envolvem homem-natureza-espço.

Conforme salienta Melià (1990), o *teko porã*, "o bom modo de ser", manifesta-se como a principal preocupação do pai, do xamã e o interesse fundamental da própria comunidade. Explica que o termo *teko* significa modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito. E, para viver o *teko*, precisam do *tekoha*, lugar onde se dão as condições

³ Tekoha é lugar de vida, território de sustentabilidade, local em que realizam o modo de ser. "No estudo das populações Kaiowa e Guarani, a palavra tekoha tem sido registrada como um desses termos que agregam significados culturais de suma importância para a compreensão de suas configurações sociais e territoriais" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 188).

de possibilidade do modo de ser guarani. A terra, concebida como *tekoha*, é, antes de tudo, um espaço que produz, ao mesmo tempo, relações econômicas, sociais, políticas e religiosas essenciais para a vida (MELIÀ, 1990, p. 36).

É possível perceber o quanto as histórias e as culturas indígenas precisam ser abordadas em nossa sociedade, notadamente na escola, entretanto, não com uma abordagem congelada no tempo, mas sim, colocados enquanto sujeitos de sua história e dos mesmos direitos e deveres de qualquer outro cidadão.

Diallo (2017), em análise às considerações de Cavalleiro (2000) e Kátia Regis (2012), assinala que as desigualdades étnico-raciais estão presentes no cotidiano, revelando como elementos estruturantes da realidade social, e se manifestam nas instituições educacionais por meio dos currículos. Aponta, que a falta de discussão gerada pela exclusiva falta de conhecimento sobre o assunto no planejamento escolar tem dificultado a construção de relações interpessoais e igualitárias entre os vários atores que integram o cotidiano da escola (DIALLO, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, a premissa do estudo é a problematização do currículo que se apresenta homogêneo, guiado por um pensamento herdeiro da concepção de história universal. Pode-se debruçar sobre diferentes fontes, teóricas ou orais, para produzir novas formas de pensar, superando ideias totalizantes e, com isso, imaginar possibilidades para a elaboração e comunicação de outros conhecimentos, talvez outros mundos.

O “índio” nasce para o mundo ocidental com as narrativas do (des)cobrimento. A canônica História do Brasil começa pelo (des)cobrimento, quando Colombo aceita o desafio das lendas e adentra o mar brutal, enfrentando tempestades e as anomalias famintas por carne humana. O anseio por metais valiosos o encorajava a encarar a travessia dos mares funestos e desconhecidos, até chegar à eterna primavera, paraíso (des)coberto. Os viajantes chegam dando a cada lugar o nome de um santo e, assim, nomeando, tomando posse, é assim que o país foi simbolicamente criado (CUNHA, 1992). A História do Brasil implica descobrir o Outro e passa por uma relação de diferenciação e negação de algo que se distânciava ao habitual e intriga.

O “novo mundo” é composto por olhares representacionais que legitimam a conquista. Separar, distinguir e formular o Outro é uma forma, não apenas, de caracterizá-lo, mas de excluí-lo e distanciar-lo do grupo ao qual todos pertencemos, os humanos. A invasão do “novo mundo” revela a visão do europeu. Instala-se nas mentes europeias a dúvida em relação à humanidade dos ameríndios. Ocupavam, no imaginário, uma posição intermediária, ora bárbaros e selvagens, ora primitivos.

A descoberta das diferenças pelos viajantes é a dupla resposta ideológica dada naquela época, e permanece até os dias atuais, encobrendo as particularidades étnicas. A gênese da reflexão é a descoberta do “novo mundo”, na qual Colombo insistia que estava na Ásia, e que ali havia indígenas. Escreve Colombo, na versão de Las Casas: “às duas horas depois de meia noite (12 de outubro) apareceu a terra, ilha dos lucaios, que se chamava na língua dos índios *Guanahani*. Depois vieram pessoas nuas gente muito pobre de tudo” (DUSSEL, 1993, p. 29). Os invasores trazem consigo o olhar, resumindo a concepção do Outro.

Observaram, mas não aceitaram o modo de ser, suas línguas, hesitaram em reconhecer que pertenciam à mesma espécie. Com as dúvidas lançadas sobre o próprio sentido de humanidade, a colisão gerou consideráveis problemas. Tzvetan Todorov (2004), ao escrever sobre “*A conquista da América: a questão do Outro*”, oferece-nos um vislumbre dos imaginários que perpassam os poderes e revestem o interesse do invasor pela civilização, um encontro que o instiga, ao mesmo tempo que provoca um completo estranhamento.

Um outro exemplo, o estranhamento dos portugueses ao se depararem com a natureza dos trópicos. Os mananciais, o clima, a densa vegetação que encobria as paisagens junto ao litoral banhado de altas temperaturas, o impacto da diferença em relação aos campos europeus deve ter sido de imensa repercussão. Existia também uma multiplicidade de povos, línguas, culturas e modos de viver que não passavam pelo crivo do imaginário europeu (SILVA, 2021, p.144).

Os indígenas eram conhecidos muito antes de serem encontrados, porque a imagem, através da qual seriam percebidos, já existia na psique do homem civilizado, aguardando apenas o momento certo para ser projetada, o que se deu com a velocidade de uma flecha (GAMBINI, 1988, p. 122).

Os estudos pós-coloniais e decoloniais, trazidos por Dussel (1993), Spivak (2010), Mignolo (2014), Quijano (2005), Santos (2010), Memmi (1967), Cunha (1992), Walsh (2009), entre outros autores e autoras apresentam em seus textos os sujeitos coloniais marcados pelas diferenças de raça, gênero, etnia ou classe social, dentro de uma ordem ideológica.

Os projetos pautados nas colonialidades do poder, do ser e do saber ocorrem quando o homem, ao confrontar o desconhecido, seja em outra pessoa, cultura, ou ideia diferente de tudo que está por ser explorado e investigado, é, em si, algo vazio, mas cheio de projeções. Projeta-se, nas circunstâncias da expansão europeia, a invenção do Outro. A América foi a primeira colônia da Europa moderna, a práxis do domínio dos corpos e o consenso era de que, com a colonização e com o projeto moderno/colonial, os modos de existência indígena desapareciam após o encobrimento (DUSSEL, 1993, p. 59-60).

O ano de 1492 foi marcado por Enrique Dussel (1993) para representar o nascimento da ideia de modernidade e da origem do “mito irracional”, que é inseparável da construção da própria modernidade, que fez os povos americanos vítimas da modernização capitalista. O mito irracional seria o início da colonização, da violência e do confronto com o Outro, que não é descoberto, mas sim encoberto diante da invasão territorial. O indígena foi negado a partir do encontro com o “ego moderno” e apresentado como habitante não civilizado. Isso legitimaria a conquista como práxis de dominação de pessoas e povos negados (DUSSEL, 1993).

A data de 1492 é simbólica no processo de construção do Estado moderno do novo sistema-mundo, inclui uma desigualdade hierárquica de distribuição baseada no sistema capitalista, nas esferas econômicas, políticas e socioculturais. A invasão e a imediata colonização excluíram sujeitos históricos. O capitalismo oprime de forma perversa, explora o trabalho, os corpos e as mentes. Os indígenas são os primeiros protagonistas da história americana vindouros ao choque cultural de 1492, e invisível para a modernidade, cuja história perdura por mais de 500 anos (DUSSEL, 1993).

Sobre essa realidade no Brasil, sabe-se que, com o pretexto de trazer a modernidade à América, os europeus colonizaram, explorando em todos os aspectos o território e uma grande parte da humanidade. A maior cilada para os povos originários foi a ilusória colocação de suas histórias como exemplos de primitivismo, de sociedades fixadas ao atraso, ligadas a uma eterna infância. E sendo assim, “parados no tempo”, não lhes cabiam a história (CUNHA, 1992, p.11).

No século XVII, a ideia de modernidade se apresentou como prelúdio da revolução redentora de novos princípios civilizatórios, cujo cerne tenta invocar uma reordenação do conhecimento (DA SILVA, 2003, p.154). Para tanto, a modernização objetivou, disfarçada de benevolência, a homogeneização, promovendo um choque entre as culturas locais e globais. Inseriu as diferenças enquanto fatores de inferioridade e desigualdade, a partir de modelos padronizados de humanidade (SILVA, 2021, p. 151). Aos olhos do colonizador permanecia a imagem do homem parado no tempo. Esta imagem continua viva e ativa, presente no imaginário da população brasileira.

Para Silva (2021, p. 144), “a reflexão dialoga com a opinião da relatora do Parecer 3/2004 da Comissão Nacional de Educação, quando ela defende que não é mais possível ignorar que naqueles territórios viviam pessoas em sociedades que desenvolviam culturas.” Bem como, a pesquisadora salienta que “A ideia distorcida de que os portugueses descobriram o Brasil repercute até hoje na mentalidade de muitos que pensam que o mundo, as pessoas, os costumes

e as ideias passam a existir quando deles tomam conhecimento”, afirmou Petronilha Beatriz Gonçalves.⁴

Neste ínterim, considera-se o conceito de imaginário a partir dos escritos de Walter Mignolo (2005), que, dialogando com o escritor martinicano Édouard Glissant (1997), diz que o imaginário não tem relação com uma imagem mental, tampouco o sentido técnico do discurso analítico, no qual o imaginário forma uma estrutura de diferenciação com o real e o simbólico, mas que assume um sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial (MIGNOLO, 2005, p. 35 apud SILVA, 2021, p. 144).

Esse sistema-mundo estabeleceu uma relação de poder e impôs aos indígenas um lugar de subordinação, na forma de dominação e violência no processo de expansão, a qual interfere no sistema social e histórico, pertinentes à religião, à cultura e à linguística. Com base em normas e valores eurocêntricos da inferiorização do Ser provocada pela colonialidade do poder e do saber, sugere a construção do índio primitivo, selvagem e romântico. Todas essas adjetivações construídas conduziram a problemas com implicações históricas e acarretaram à figura indígena estereótipos que permeiam as mentalidades.

O assunto é muito sério, principalmente quando se trata da história ensinada em salas de aula e nos livros didáticos. O conhecimento e a consciência histórica iniciam-se na infância, nos anos de escola, e perduram na juventude e na vida adulta. As formas de representações do indígena ligadas ao atraso, ao entrave às ações colonizadoras do desenvolvimento do progresso, estão ancoradas em projetos com uma orientação histórica, econômica e política, a qual revela a colonialidade do conhecimento e do ser ocidental disseminados por mais de 500 anos (MIGNOLO, 2014).

No processo de colonização, ou seja, quando um povo está sob o poder de outro povo ou nação, os dominadores impõem sua cultura e comportamento às sociedades dominadas e, mesmo que ocorra o fim do colonialismo, a colonialidade permanece latente. Essa realidade se faz presente na sociedade em forma de livros, conceitos de autoimagem, cultura, entre outros aspectos. Portanto, existe a necessidade de transformação, e descolonização, no sentido de reversão, de apontar uma nova trajetória, e a inserção de políticas públicas nas instituições

⁴ SOUZA, Daine. A Lei 10.639/2003 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Entrevista para a Fundação Cultural Palmares, publicada em 11 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em 19 jul. 2021.

educacionais, que objetivem estabelecer uma nova visão histórico-cultural que supere as ideias hegemônicas e monoculturais.

Diante da realidade imposta, emerge a necessidade de aceitar que as ideias eurocêntricas enraizadas na sociedade e nos espaços escolares precisam ser superadas. E assim, possibilitar ao sujeito indígena um novo significado, restituir-lhe o que é de direito, de ter sua história contada por eles mesmos.

A Colonialidade do Saber revela que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundo do colonialismo e do imperialismo, assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos modos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Buscando os fatos históricos e observando, na atualidade, o impasse da posse territorial e os conflitos, demarca-se a importância de repensar, reconhecer, valorizar e visibilizar o modo como os povos indígenas querem ser reconhecidos. Na luta pelo reconhecimento, os povos originários conquistaram grandes vitórias. A Constituição Federal abrange em seu Art. 215 que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (BRASIL, 2012).

Sobre esse assunto, Cavalcante (2013) discorre em sua tese “*Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*” sobre a garantia, nos textos das constituições brasileiras, de que os indígenas são os senhores das terras que ocupam tradicionalmente.

O autor apresenta uma breve trajetória histórica desde a Constituição Federal de 1934 até a Constituição de 1988 (CAVALCANTE, 2013, p. 44). Atualmente, os direitos territoriais são garantidos na Constituição Federal de 1988 pelo Art. 231: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

No Estado do Mato Grosso do Sul, os povos originários vivem sob constantes ameaças de despejos pela morosidade dos processos demarcatórios, e o que mais agrava a situação é o aumento de assassinatos de indígenas no Estado. De acordo com os dados levantados no relatório: *Violência contra os povos indígenas no Brasil*, organizado pelo CIMI em 2015, os assassinatos entre os anos de 2003 a 2015, totalizam 891 mortes, sendo o total de 426 mortes ocorridas no Estado de Mato Grosso do Sul (CIMI, 2015, p. 83).

No relatório do CIMI de 2019 consta um total de 135 assassinatos no ano de 2018 e 113 no ano de 2019. De acordo com esse relatório, o Estado que teve o maior número de assassinatos registrados foi Mato Grosso do Sul, com 40 casos (CIMI, 2019, p.7). Muitos desses assassinatos são de lideranças indígenas, o que confirma a atitude de eliminação dos que conduzem as pautas políticas desses povos. Os acontecimentos repetitivos chamam a atenção para a perda não apenas das batalhas em relação às retomadas dos territórios tradicionais, mas de pessoas que lutam por direitos previstos e amparados pela Constituição Federal (SILVA, 2016).

As violências, os confrontos, os esbulhos territoriais, os desmatamentos, e os abusos de poder no decorrer da história são justificados e invisibilizados pelo Estado brasileiro de inúmeras formas, como apontado pelo relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2021). O discurso de que os indígenas são obstáculos e impedem o desenvolvimento do Brasil permanece firmado à imagem e aos efeitos de uma educação colonizada, atribuída ao longo dos processos históricos. O termo “índio” foi criado pelos colonizadores europeus e se perpetuou ao longo do tempo, com representações ligadas ao atraso, como o entrave às ações colonizadoras do desenvolvimento e ao progresso.

O eco generalizante ressoa por mais de 500 anos e não dá conta de abranger a complexidade da pluralidade étnica, mesmo que existam semelhanças nos modos de vida. O equívoco “foi normatizado no seio de um discurso sobre raça, imbricando uma construção hierárquica de valores, respaldados em uma dada suposição de diferenças biológicas, psíquicas e intelectuais entre os indivíduos” (ROSA, 2015, p. 258).

Os seres humanos se tornaram objetos científicos da Biologia e foram classificados como raça, uma noção construída pela modernidade, a qual definiu as capacidades intelectuais, morais e psicológicas das pessoas a partir de características biológicas e geográficas. O racismo é efetivado através da discriminação racial estruturada, e constitui-se como um processo pelo qual as circunstâncias de privilégios se difundem entre os grupos raciais e se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais (GLAUDIO, 2019, p.215).

A falta de aceitação e desconhecimento sobre esses povos, de um modo geral, fez e faz com que ocorra a exclusão, a discriminação e o modo simplificador índio, que desqualifica,

sempre que possível, as minorias sociais. Isso reflete a intolerância em conviver com a diversidade, ou seja, é o resultado do desconhecimento da História dos povos indígenas. O que a escola ensina é a história colonizadora, tanto em tempos antigos como atualmente, permanece a colonização do pensamento e a valorização de um conhecimento único e universal, do qual a cultura dominante se apropriou.

A problemática exposta da negação e da diversidade étnica e cultural está relacionada nas políticas que afetam os direitos à identidade cultural, religiosa e linguística, além dos direitos à autonomia e representação política. A ideia de modernização que impulsionou, no século XIX, a construção e organização da política nacional homogeneizadora, trata, portanto, de eliminar as diferenças, desde a violência física à imposição de valores, nas quais a discriminação social e econômica perpetua nos centros e nas margens das mentes e corpos colonizados.

Por cinco séculos, os indígenas, assim como os negros, foram e continuam excluídos do projeto político hegemônico do Estado brasileiro. A violência política transcorre em tantos mundos e se insere no contexto dos direitos. Os povos originários obtêm uma mudança significativa com a Constituição de 1988, englobando as questões a respeito da saúde, educação, terra e meio ambiente. Mas a luta histórica vem muito antes, “o direito ao território tradicional, reconhecido como direito originário cuja fonte é anterior à própria Constituição Federal, encontra-se intimamente atrelado aos direitos culturais dos povos indígenas, ao seu direito de viver conforme os usos, costumes e tradições” (ALFINITO; ELOY AMADO, 2018, p. 2).

Discutir acerca do pensamento do Outro implica a alteridade como reconhecimento de seu direito de existir. A perspectiva desse estudo é a descolonização de um currículo homogêneo, de um pensamento único universal, voltando para reflexões teóricas de um novo pensar, superando ideias hegemônicas e, com isso, passar a defender a possibilidade de outros pensamentos, outros conhecimentos e outros mundos.

Ao se abordar sobre a descolonização do currículo educacional do ensino de História, refere-se ao fato de que não existe uma história única, ou uma história que se sobrepõe às outras. Descolonizar é uma forma de apresentar as colonialidades que atravessam os espaços escolares, por meio das histórias que escutamos, do conhecimento construído com apenas uma versão dos fatos. É expor a urgência das histórias plurais e diversificar as fontes do conhecimento. O que não significa substituir um pelo outro, mas questionar as estruturas construtoras das colonialidades e das subalternizações.

A descolonização é possível quando a escola se abre para a implementação das políticas afirmativas, visando promover uma mudança na educação. Esse processo envolve a

mobilização na prática com a formação dos docentes para lidarem com conteúdos e metodologias pertinentes a uma nova construção de olhares que permitam acolher a outros sujeitos, culturas e histórias.

Tratar das relações étnico-raciais na educação básica é uma forma de considerar a existência de diversos olhares e conhecimentos plurais que têm muito a contribuir com o ensino e formação dos estudantes. Elencar essas questões é favorecer a reflexão para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Entretanto, a descolonização do currículo não foge das tensões, negociações e conflitos, pelo contrário, instalam-se, primeiro, no sentido de denunciar as amarras eurocêntricas e, a partir de então, examinar as estruturas curriculares, as práticas e os conhecimentos mediados por educadores, livros didáticos e pela própria dinâmica da escola.

Para tanto, toma-se como aporte teórico os estudos decoloniais que almejam denunciar as amarras da colonialidade, a fim de incluir as diferentes Histórias e culturas em uma perspectiva de protagonismo. Foram produzidas diversas imagens sobre os povos indígenas, considerados no Brasil como inferiores, subalternizados e excluídos. “A expressão ‘subalterno’ por exemplo, começou a ser utilizada nos anos 1970, na Índia, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados” (FIGUEIREDO, 2010, p. 82).

Nos anos de 1980, o termo subalterno, utilizado pelo indiano Ranajit Guha e pensadores como Gayatri Spivak, refere-se aos grupos marginalizados, que não possuem voz ou representatividade, em decorrência de seu status social. “Trata de um atributo geral relacionado à subordinação da sociedade, em termos de classe, idade, gênero e trabalho” (FIGUEIREDO, 2010, p. 84). O discurso hegemônico por séculos não deu ouvidos às vozes subalternas. Como argumenta Cunha (1992), foram vistos sem lugar e sem história, fadados ao esquecimento.

A pesquisa envolta de um pensamento decolonial tem como essência a crítica e a desconstrução da lógica da colonialidade que provém das relações de poder, e vai além, na medida em que se expressa nas relações intersubjetivas. A decolonialidade denuncia as amarras coloniais, e busca visibilizar as lutas indígenas travadas contra a colonialidade, a fim de refletir a urgência de se construir outras formas de pensar e produzir conhecimentos que valorizem os saberes de indivíduos, grupos e comunidades. O ponto chave para construir entre os diferentes um currículo escolar justo que contribua com as relações sociais é mudar os termos da conversa e não apenas o seu conteúdo. Para compreendê-la é necessário entender como se deu o processo de colonialidade que, de acordo com Quijano (2010), é um dos elementos que constitui o padrão de poder capitalista no mundo: “Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica do

referido padrão de poder e opera em cada um dos planos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p.84).

Modernidade/colonialidade/decolonialidade são três palavras diferentes com um conceito, ou seja, uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relacionamentos de poder. A colonialidade é equivalente ao padrão colonial do poder que se esconde por trás da retórica da modernidade na história da salvação, do progresso e felicidade (MIGNOLO, 2014, p. 34).

Logo, a decolonialidade é a resposta imprescindível às mentiras e promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade sugere. Abre um novo modo de pensar, comprometido com a igualdade, justiça global e econômica, mas afirmando a ideia de democracia e socialismo (MIGNOLO, 2014, p. 34).

Ambos os conceitos, decolonial e descolonial estão relacionados. A descolonialidade constitui-se em uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondam à lógica da colonialidade, do mesmo modo que busca afastar pressupostos e teorias eurocêntricas. O decolonial reflete as relações de poder e de colonialidade no âmbito do conhecimento, e se preocupa com a construção de saberes que revitalizem e empoderem os conhecimentos oprimidos e subalternizados (BAGETTI ZEIFERT; AGNOLETTI, 2019, p. 198).

Recentemente ocorreram mudanças significativas por meio de manifestações no contexto das lutas dos movimentos indígenas e indigenistas para a implementação de políticas educacionais voltadas a desigualdades sociais, à superação do racismo e do preconceito, entre as quais estão os enfrentamentos impostos às relações étnico-raciais. Esses pontos fazem parte das premissas da Lei 11.645/2008, uma vez que os povos originários reivindicaram 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”. E que “se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos” (SILVA; GRUPIONI, 1996, p.483). A partir dessa Lei, obteve-se a abertura e ocupação da temática no espaço da educação.

Diante dessa realidade, a problematização do currículo se faz necessária. E, para tal, é importante começar por denunciar exclusões, silenciamentos, subordinações e, assim, buscar uma possível proposta que constitua o pensar /atuar a partir de uma nova leitura, focado na diversidade e na pluralidade.

A proposta de problematizar, como caminho possível, a descolonização dos currículos, implica não apenas a inclusão ou reconhecimento do Outro. Sugere reconhecer o processo histórico de ocupação e expansão de um projeto de colonialidade entre os povos, que separa e

determina quem são os sujeitos, os senhores, os colonizados, ou seja, demarca socialmente os corpos subalternizados. Contudo, tem surgido um interesse pela história indígena e “não se trata apenas de preencher as lacunas pelos historiadores e antropólogos de gerações anteriores, envolve discussão das formas pelas quais o passado indígena tem sido abordado desde os tempos coloniais” (MONTEIRO, 1995, p. 221-222).

Dar visibilidade à diversidade cultural e ao histórico das lutas dos povos indígenas, entre esses, o processo de luta dos Guarani-Ñandeva da aldeia Sombrerito é o primeiro passo para um diálogo que pode levar a uma realidade escolar mais próxima do que chamamos de interculturalidade. O intuito é dialogar com o lugar que esses grupos ocupam na sociedade e na história por meio dos componentes curriculares e livros didáticos. O pensar diferente consiste em opção para desmistificar os conceitos e ideias preestabelecidas, no decorrer dos séculos, pelos europeus. É preciso que se narrem os acontecimentos históricos a partir do olhar do Outro. Este olhar difere-se do modelo ocidental único e permite o desenvolvimento de um pensamento crítico oriundo dos povos originários.

O pensamento crítico propõe novas interpretações, possibilitando ver o mundo de outra perspectiva. Para Walsh (2013), pensar o “outro” exige uma relação intercultural, sendo esta interculturalidade central à (re)construção de um outro pensamento crítico. Trata-se de um pensamento crítico de/desde outro modo, no qual a interculturalidade é ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação. A interculturalidade concebida sob este ponto de vista representa a construção de um novo espaço epistemológico, que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Para o conceito das palavras ocidentais e ocidente não há um significado simples e único. À primeira vista, esses termos parecem se relacionar a questões geográficas e de localização. Contudo, não se pode utilizá-los de forma tão reducionista, uma vez que ao empregar as mesmas palavras para designar um tipo de sociedade. Stuart Hall (2016) nas palavras de John Roberts (1985) faz a observação: “caracterizar as sociedades em diferentes categorias, como ‘ocidentais’ e ‘não ocidentais’, nos permite impulsionar uma certa estrutura de pensamento e conhecimento” (HALL, 2016, p. 316), tal como uma imagem, ou um conjunto de imagens, ou seja, funciona como parte da linguagem de um sistema de representação que não se sustenta sozinho, mas com outras imagens e ideias que compõem o conjunto: por exemplo, ‘ocidental’, urbano, desenvolvido; ou ‘não ocidental’, rural, agricultor, subdesenvolvido (HALL, 2016, p. 316).

Assim como diferentes sociedades e povos, os conhecimentos dos povos originários, por tempos, têm se estabelecido em um conjunto de imagens de subdesenvolvidos, tidos como subalternizados. A palavra subalternizada indica a característica ou a situação do que é subalterno, ou seja, uma pessoa subalternizada é posta como inferior a outra. A partir da obra de Antônio Gramsci foi articulada a ideia de “subalterno” pensada inicialmente em termos geográficos, mas o termo está diretamente relacionado com os conceitos de sociedade civil, Estado e hegemonia, pode ser interpretado em contraponto com o que representa a classe dominante, tratando de uma categoria relacional. Ao tratar dos subalternos, Gramsci apresenta as classes subalternas, no intuito de elucidar a divisão e a diferença na formação econômico-social (AGUIAR, 2016, p. 281).

Na compreensão dos termos acima, é preciso observar a forma como o imaginário social tem conduzido as sociedades, em termos históricos, culturais e étnicos. Dentro dessa perspectiva, é necessária a coerência com a lógica inclusiva da democracia, na construção de aspirações coletivas que incorporem o respeito pela alteridade, a pluralidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. “Importa sublinhar que esse imaginário, na medida em que traduz novas perspectivas normativas acerca da vida em comum, desafia a educação a trilhar novas sendas e novos caminhos” (BARBOSA, 2011, p. 479).

A estrutura da tese foi pensada a partir de cinco capítulos. O primeiro capítulo, contextualiza a discussão com o campo de pesquisa. São expostos os espaços de desenvolvimento, o município de Sete Quedas, MS, as escolas participantes, bem como sua localização regional e historicidade, de forma sucinta. Na ocasião, é apresentada a aldeia Sombreiro, e sua luta pela terra ancestral. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola e o projeto Noite Cultural, que inclui a temática afro-brasileira e indígena, realizado nas três escolas estaduais.

No segundo capítulo é apresentada a Lei 11.645/2008, em seu contexto de construção, sendo uma de suas premissas o combate ao preconceito, racismo e discriminação. Debate essas relações, trazendo o assunto do preconceito que impede o diálogo com o Outro. Os desafios e possibilidades do ensino de História e Cultura dos povos indígenas, especialmente a partir do que prevê a legislação analisada, é que, com a promulgação da Lei, o ensino de História está situado na obrigação de promover a inclusão da temática indígena com pauta nas relações étnico-raciais a fim de ir além das datas comemorativas. A obrigatoriedade nasce do aspecto de que as histórias indígenas brasileiras foram marginalizadas, sobressaindo, nos manuais, uma história focada no olhar europeu. É significativo discutir essas relações, trazendo o assunto do preconceito, o racismo e a negação da diferença que impede o diálogo com o Outro.

O terceiro capítulo discorre sobre currículo e educação: abarca a discussão das disputas políticas no campo do ensino de História e os elementos que permeiam o ensino e o currículo, bem como as estruturas e organização dos currículos escolares, e as histórias contadas ou ocultadas em relação à diversidade de povos. Abrange o processo de formação de professores, e os desafios cotidianos do fazer docente na área de História.

As políticas públicas, o histórico e as aplicações sobre o livro didático são analisados no quarto capítulo, dando destaque ao seu papel na escola. Por ser o material em contato direto com os estudantes, são apresentadas as análises realizadas nos livros didáticos do *Projeto Araribá História* do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, edições do PNLD de 2008 até 2019 de autoria de Maria Raquel Apolinário. As análises observam se os conteúdos, as abordagens metodológicas e os temas relacionados ao ensino de História e Cultura indígena atendem às exigências da lei 11.645/2008, bem como quais as estruturas e organização dos currículos escolares, e as histórias contadas ou ocultadas em relação à diversidade de povos. O estudo destas coleções didáticas mostra-se relevante, pois foram adotadas por várias escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul e nas escolas públicas do município de Sete Quedas, MS.

Por fim, o último capítulo discute a necessidade de um currículo que propicie a visibilidade da diversidade étnica, e cultural, que narre os acontecimentos e histórias plurais, levando em consideração o planejamento e estratégias que induzam ao fim ou minimizem a marginalização, a discriminação, o preconceito e a exclusão. Reflete a respeito da interculturalidade crítica, do ponto de vista que represente a construção de um novo espaço epistemológico e inclua os conhecimentos dos subalternizados e dos ocidentais numa relação de alteridade. Tratou-se sobre as escritas produzidas pelos indígenas, sejam individuais ou coletivas, que têm sido crescentes. O campo da escrita é um espaço de luta e resistência que muito pode colaborar com o diálogo intercultural.

Entende-se nesta pesquisa a interculturalidade como uma atitude, uma ação prática, pois o ambiente escolar, as salas de aula e as aulas de História são espaços propícios para que ocorra a equidade, a construção de novos conhecimentos, de novos saberes e questionamentos sobre a presença ou ausência da diversidade dos povos nos livros didáticos e sua invisibilidade no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIAS CRUZADAS, MAS NÃO CONTADAS: O MUNICÍPIO DE SETE QUEDAS E A ALDEIA SOMBREITO

O propósito deste capítulo é apresentar o espaço de desenvolvimento da pesquisa e discutir em torno do assunto sobre a presença dos Guarani-Ñandeva no município de Sete Quedas, observando de que modo a escola vê o sujeito indígena, o que conhece ou desconhece sobre ele. E assim trazer de forma breve a discussão a respeito da historicidade e da luta pela terra indígena, presentes em Mato Grosso do Sul e no município. A intenção é contextualizar esta discussão com o modo que se deu a relação com o campo de pesquisa e a construção das fontes.

Primeiramente, esclarece-se que muitas das informações a respeito do município de Sete Quedas-MS foram localizadas em uma apostila, ou seja, documento textual utilizado por um determinado período nas escolas estaduais e municipais. Esse documento foi elaborado pelo professor João Valdeir de Souza Lopes em 1996⁵, morador no município de Sete Quedas, MS, há mais de 30 anos. O documento traz dados históricos sobre o processo de colonização e criação do município; nome dos primeiros moradores; prefeitos e vereadores, entre outros assuntos relevantes a respeito do contexto histórico municipal.

Ressalta-se ainda outras fontes utilizadas: monografia de Pereira e Vanderlinde (2012) “*A história do Município de Sete Quedas, MS*”, e livros encontrados no Centro de Documentação Regional da FCH-UFGD: Os livros: “*Perfil do município de Sete Quedas: humanizando o progresso, 1989*”, “*Perfil educacional: Sete Quedas, MS, 1984*”. Considera-se esses documentos, como fontes históricas, “por terem sido produzidos pelos seres humanos ou por trazerem vestígios de suas ações e interferências, e poder proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente” (BARROS, 2019, p. 1).

Além das fontes textuais, como artigos e livros é feito o uso da exposição de imagens, “cultura material que os historiadores utilizam como vestígios para apreender a história um dia vivida e para, concomitantemente, escreverem a História no outro sentido, o de produto de um

⁵ LOPES, João Valdeir de Souza. Apostila sobre a história do município de Sete Quedas, MS.

campo de saber” (BARROS, 2019, p. 3). Essa materialidade convive com um conjunto significativo de registros do passado.

Inicia-se esta investigação com a apresentação do município de Sete Quedas, MS, sua localização regional, historicidade de forma sucinta; a aldeia Sombreiro e a luta dos Guarani-Ñandeva pela retomada de seu espaço territorial; o (des)conhecimento dessa aldeia por parte de docentes e estudantes; apresentação das escolas estaduais, espaços de desenvolvimento da pesquisa; Projeto Político Pedagógico e o projeto Noite Cultural, assuntos que envolvem questões do sistema educacional de ensino.

Para se entender os acontecimentos do presente, volta-se aos fenômenos que lhes deram origem, no intuito de conhecer a historicidade do espaço territorial, bem como seus primeiros moradores, mudanças e permanências que se estabeleceram nas relações sociais entre os povos dessa região. “O território que atualmente compreende o sul do estado de Mato Grosso do Sul, historicamente, em sua integralidade, era ocupado por povos indígenas pertencentes às etnias Kaiowá e Guarani” (CAVALCANTE, 2015, p.2).

As questões a respeito do contexto histórico desses sujeitos, correlacionadas às perdas dos territórios ancestrais, levam a abordar a respeito da conhecida Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 a 1870, da qual advém a demarcação de limites das regiões ocupadas pelos Guarani e Kaiowá e a ratificação jurídica da posse destas terras sob o domínio português que levou à reconfiguração das fronteiras, com implicações sobre o modo de ser desses povos, confrontados com novos estados nacionais.

Após a referida Guerra, foram iniciados os primeiros trabalhos para a demarcação das fronteiras no sul de Mato Grosso, na qual a economia do Estado se apresentava ligada à pecuária e ao abastecimento do mercado interno brasileiro (SILVA, 2015, p. 27-28). O desenvolvimento econômico do sul do Estado e da fronteira se deu, marcado por uma nova fase do modo capitalista de produção, a fase monopolista (CENTENO, 2009, p. 140).

No pós-guerra, imprimiu-se um novo cenário econômico no sul de Mato Grosso, com o arrendamento dos ervais nativos, para exploração da erva-mate pela empresa Companhia Mate Laranjeira. Os indígenas sofreram com os deslocamentos entre as fronteiras, não apenas em relação a fronteira territorial, uma vez que o território original e tradicional para os Guarani e os Kaiowá compreende um espaço sagrado, de primordial importância para estabelecer a vida em sua espiritualidade, concepção política e os ensinamentos do grande *ñande reko*.

Outras tantas fronteiras foram impostas: físicas, culturais, corporais e raciais. Elas operam “na lógica da colonialidade do poder (político e econômico) na colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e na

colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)” (MIGNOLO, 2006, p.12).

As histórias que se cruzam fazem parte da relação do projeto de modernidade, por vezes escondidas no nome de desenvolvimento e progresso. Trazem consigo o encobrimento das relações sociais heterogêneas na tentativa de apagamento das etnias, em ideias de nação homogeneizada. “Nesse cenário, a imagem do “índio” como um projeto de uma nação inventada, é uma tradição forjada, com o objetivo de generalizar representações do modo de produção da vida” (MASO, 2016, p. 51).

O território que hoje constitui Mato Grosso do Sul, é “habitado por grupos humanos desde cerca de 12 mil anos antes do presente” (QUEIROZ, 2015, p. 103). Conforme aponta Queiroz (2015), na época da conquista europeia, no hemisfério espanhol, os termos do tratado de Tordesilhas serviram para definir os limites de exploração no qual estabelecia até onde começavam as terras lusas e/ou terminavam as terras hispânicas. “Passou, depois, ao domínio lusitano, inicialmente como integrante da Capitania de São Paulo e, mais tarde, como parte da Capitania de Mato Grosso (criada em 1748)”. A capitania “correspondente ao atual Mato Grosso do Sul, manteve-se, de certa forma, à margem dos processos históricos que determinaram a própria incorporação de toda a região aos domínios portugueses” (QUEIROZ, 2015, p. 103).

O fato ocorreu em terras que foram pertencentes ao estado de Mato Grosso, e somente em 1977 passou a constituir Mato Grosso do Sul, oficialmente implantado em 1979. O autor aponta que nas décadas de 1970 e 1980, no espaço designado como Mato Grosso do Sul, havia um notável processo de modernização:

as atividades agrárias, marcado pelo uso cada vez mais intensivo de maquinaria e técnicas modernas, dando origem ao que hoje se costuma designar “agronegócio”. Tal processo relacionou-se, em grande medida, à chegada de expressivos contingentes de populações oriundas do Sul do país (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), ligados, sobretudo, à agricultura e, em especial, à monocultura da soja. Tratou-se aí, contudo, de uma modernização conservadora, marcada pela expulsão da força de trabalho rural e pela concentração da propriedade da terra, com o que se produziu um notável êxodo rural e muitos conflitos fundiários, envolvendo tanto as populações indígenas quanto numerosos camponeses sem terra (QUEIROZ, 1998; FARIAS, 2006 apud QUEIROZ, 2015, p. 125, grifo nosso).

Existe uma considerável historiografia no livro coletivo “*Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*”, organizado por Graciela Chamorro e Isabelle Combès (2015), que trata sobre o território, hoje sul-mato-grossense, e evidencia a presença indígena na região, antes mesmo do período da colonização. Principalmente as etnias

Guarani e Kaiowá. Assim sendo, conduzir-se-á este estudo acerca de fatos históricos sobre a região, a fim de identificar os acontecimentos, as organizações, e a presença indígena na história do município de Sete Quedas, MS.

Pauta-se a Guerra do Paraguai, cientes de que a mesma trouxe “desastrosas consequências demográficas, principalmente com a nova onda de colonização na região, e com a chegada de novos imigrantes” (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 22). A Guerra do Paraguai trouxe grupos como militares brasileiros e paraguaios que procuravam meios de sobreviverem no pós-guerra e foram se fixando em diversos lugares fronteiriços reforçando as ocupações.

[...] a antiga província de Mato Grosso abrangia uma área muito maior que as atuais fronteiras de Mato Grosso do Sul. No entanto, as fronteiras administrativas, nacionais ou interestaduais, não têm muito sentido quando se trata de povos indígenas. Elas não refletem limites culturais ou linguísticos, não correspondem a antigos territórios étnicos. Muitos dos grupos indígenas que vivem hoje em Mato Grosso do Sul também estão presentes em outros estados brasileiros ou outros países, como os Guarani (Ñandeva) na Argentina e no Paraguai, os Chamacoco no Paraguai (conhecidos lá pelo nome de Ishir), os Ayoreo no Paraguai e na Bolívia, os Camba, parentes dos Chiquitano da Bolívia e de Mato Grosso (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 20).

A formação do atual estado de Mato Grosso do Sul, ocorreu nessa encruzilhada histórica entre intensos deslocamentos de populações, a fim de ocuparem os ditos “espaços vazios”, entendido como espaços abandonados. Foi desse modo, sem questionar a presença dos indígenas, que o presidente Getúlio Vargas desenvolveu na década de 1940, durante a ditadura do Estado Novo, a chamada "Marcha para o Oeste", com o intuito de crescimento populacional e ocupação territorial das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Nessa época, o governo criou na região Centro-Oeste do país duas colônias, uma em Goiás e outra em Mato Grosso, esta última na região que atualmente faz parte do Mato Grosso do Sul. Na região de Dourados, MS, formaram-se no ano de 1943 a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), que possibilitava o acesso de migrantes de outras regiões, situando dentro da política Marcha para o Oeste. Com isso, avançavam para terras indígenas, impondo deslocamento desses povos para dentro das reservas, que ficavam localizadas ao redor dos postos estabelecidos pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Era a fórmula mágica para criar os espaços vazios numa região densamente ocupada pelos Guarani e Kaiowá (BRAND *et al.*, 2008, p.10)

No período histórico ocorreram transferências e alternâncias dos povos originários para outros espaços, ficando cada vez mais confinados e isolados, “uma forma de segregá-los em espaços territoriais ínfimos, liberando grandes extensões de suas terras de ocupação tradicional para o processo de colonização” (ARAÚJO, 2006, p. 25).

Em 1977 criou-se o estado de Mato Grosso do Sul, sendo implantado em 1979 pelo ditador, Ernesto Geisel. Este é um dos estados da região Centro-Oeste que faz divisa com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e também com o Paraguai e a Bolívia (IBGE, 2017). Conforme esclarece Cavalcante (2015), foram implantadas na “década de 1970 pelo governo militar brasileiro na região sul do estado em sobreposição a terras de ocupação tradicional indígena os Projetos Integrados de Colonização (PICs), gerando conflitos territoriais” (CAVALCANTE, 2015, p. 1).

Em 1973, como consequência da implantação do Projeto Integrado de Colonização (PIC) foi criado o projeto Sete Quedas, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com a intenção de promover a ocupação estratégica da faixa de fronteira da região, aproveitando a potencialidade dos solos para promoção do seu desenvolvimento socioeconômico.

Criado pela portaria n.º 1.478/73 de 04 de Outubro de 1973, pelo Presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com a finalidade de ocupar a fronteira e a regulamentação dos habitantes existentes na área desapropriada pelo decreto n.º 70.356, de 03.04.72, transcrito em nome do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA, no Cartório de Registro de Imóveis da Compra de Amambaí – MS sob o n.º 6.346, à folha 143, do livro n.º 03, em 15 de dezembro de 1972 (MATO GROSSO DO SUL, 1980).

Nesse sentido, o novo projeto de núcleo urbano passou a distribuir lotes aos interessados. Espaços foram concebidos e distribuídos aos novos sujeitos que vieram ocupá-los. A questão aponta para a complexa e fluida trama de relações sociais e de poder na ocupação desses espaços tido por “vazios” e que refletem acerca da colonialidade do poder, processo ligado ao controle da economia, da autoridade, da natureza, e controle da subjetividade e do conhecimento.

Na entrega dos lotes, “o primeiro contemplado foi Celestino Martins dos Santos, e as primeiras edificações foram: uma pensão, de João Aroni de Almeida e um bar, de Levi Borges de Lima”.⁶ Na distribuição dos lotes, após Celestino receber o documento do INCRA, segue-se a distribuição para Antônio Garcia dos Santos, Giovani Batista Michelli, Natanael Dias dos Santos, Olívio Lourenço, Emiliano Inácio da Silva. Essas foram as primeiras pessoas a receberem lotes urbanos e outros vieram depois a procura de terras. A articulação dos primeiros colonizadores era trazer migrantes de diversas regiões do país (PEREIRA e VANDERLINDE,

⁶ Site da Prefeitura Municipal de Sete Quedas, MS. Disponível em: https://www.setequedas.ms.gov.br/pagina/78_Historia.html. Acesso em: 30 mar. 2022.

2012, p. 22). Todavia, antes desses colonizadores, habitavam a região povos indígenas e paraguaios que transitavam em suas matas.

Segue a imagem da visita do presidente do Incra quando o Projeto foi elevado a distrito pela Lei nº 3.765, de 30 de junho de 1976 e a criação do município ocorreu pela Lei nº 73, de 12 de maio de 1980, dia em que se comemora sua emancipação política.

Imagem 1 - Visita do Presidente do INCRA no Projeto Sete Quedas no ano de 1973



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A Lei 73 de 12 de maio de 1980, que criou o município de Sete Quedas, desmembrando-se dos municípios de Amambai e Mundo Novo, passa por um novo processo de construção e organização política, econômica e social.

O Governador do Estado do Mato Grosso do Sul, faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Artigo 1º- Fica criado o Município de Sete Quedas, desmembrado da área territorial dos municípios. Elevado à categoria de município com a denominação de Sete Quedas, Lei Estadual nº 73, de 12-05-1980, desmembrado do município de Amambai e Mundo Novo, com sede na Vila do mesmo nome. Art. 2º- O município de Sete Quedas terá os seguintes limites: Ao Norte – Noroeste, partindo da foz do Córrego Alemão Cuê com o Rio Iguatemi, e por este acima, pela sua margem direita até a confluência com o Córrego Taquaperi; por este acima até sua mais alta cabeceira; daí por uma linha reta de rumo Norte – Sul, até encontrar o divisor da Serra de Maracajú, fronteira com a República do Paraguai; ao Sul – Sudeste, partindo do ponto de intersecção da reta rumo Norte – Sul com o divisor da Serra de Maracajú em linha poligonal (caracterizada pela comissão mista de limites de caracterização de Fronteira Brasil/Paraguai), até encontrar a linha reta Norte – Sul, que parte daquela Serra, até encontrar a nascente do Córrego Alemão Cuê; pelo Alemão Cuê abaixo margem esquerda até a foz com o rio Iguatemi, ponto de partida. Artigo 3º- O município será instalado,

atendidas as disposições da legislação em vigor. Artigo 4º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições contrárias. Campo Grande, 12 de maio de 1980. Marcelo Miranda Soares, Governador (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 1980).

O desenvolvimento histórico da sociedade moderna aparece como um processo interno e autogerado do corpo social, e em seguida se expande às regiões “atrasadas”, depois desaparece do campo de visão a presença do mundo periférico na composição do capitalismo (LANDER, 2005).

Por volta da década de 1950 chegaram as primeiras famílias do atual território nominado por Sete Quedas. Estas eram pertencentes do município de Amambai. Família Vendramini, família do Paulistão, e os Eloi. Após a chegada destes, nos anos de 1960 vieram as famílias Cerri, Correa, Urbaneski, Souza, Gonçalves, Gomes, Santana e passam a residir na região. Os moradores, iniciaram a derrubada das árvores e sobrevieram a fazer as chamadas “picadas”, a abertura de estradas na busca de ligar o município à cidade vizinha, denominada Tacuru (PEREIRA e VANDERLINDE, 2012).

No tocante à ação de distribuição dos lotes rurais, os primeiros foram os de convênio INCRA/ELETROSUL, selecionado pela CR-11(Rio Grande do Sul) transferidos do Projeto Iguatemi para o Projeto Sete Quedas em 07 de junho de 1973 (LOPES, 1996).

Para justificar o nome do município, existem duas versões a serem consideradas:

A primeira delas vem da homenagem de proprietários ribeirinhos do Rio Paraná, profundos admiradores das belezas naturais do exuberante Parque Nacional das Sete Quedas, que desapropriados de suas terras para construção da barragem de Itaipu, em Foz do Iguaçu – PR, foram assentados nesta região e sugeriram essa denominação que acabou fixando-se. A outra versão seria que, às vésperas da chegada da equipe do INCRA para implantação do Projeto de Colonização desta região, fizeram uma escala na cidade de Guaíra – PR onde visitaram as famosas Sete Quedas do Rio Paraná e ficaram maravilhados com a exuberante beleza do complexo turístico que existia, não hesitaram em denominar o projeto de assentamento, como Projeto de Colonização de Sete Quedas (PEREIRA e VANDERLINDE, 2012, p. 35).

A segunda versão condiz mais com o contexto histórico, uma vez que o nome Projeto de Colonização (PIC) Sete Quedas, antecede a chegada dos colonos. Em 4 de Abril de 1974, o projeto, teve início ao desmatamento da área para a instalação definitiva da sede administrativa e o início do novo núcleo urbano que passa a distribuir mais lotes aos interessados.

O Projeto Sete Quedas era dividido entre, projeto, projetinho e projeto novo. O centro era conhecido como “projeto” e transitou por um maior desenvolvimento em relação aos outros setores, ao concentrar neste espaço os órgãos públicos, as escolas e os maiores comércios (PEREIRA; VANDERLINDE, 2012).

Em 1981, no dia 22 de junho, Sete Quedas passou a ser administrado por Donevil Alves, que ocupou o cargo de prefeito, contava em sua administração com Antônio Marques Sobrinho, primeiro secretário geral do município (NASCIMENTO, 2022). Em 1984 teve o prefeito eleito pelo voto popular, chamado Otávio Gimenes Álvares Torres, juntamente com o primeiro grupo legislativo que permaneceu até 1988.

Os primeiros vereadores foram Neuzair Garcia Silva, Ivo Raulino Lamego, Izauri Alves de Castro, Geraldo Matias de Araujo, Idelmo Pereira de Abreu, Antônio Barolo Fernandes, João Correia de Oliveira, Francisco Teixeira de Almeida e Nelson Garcia Rodrigues.

Imagem 2 - Os primeiros vereadores do município de Sete Quedas/MS



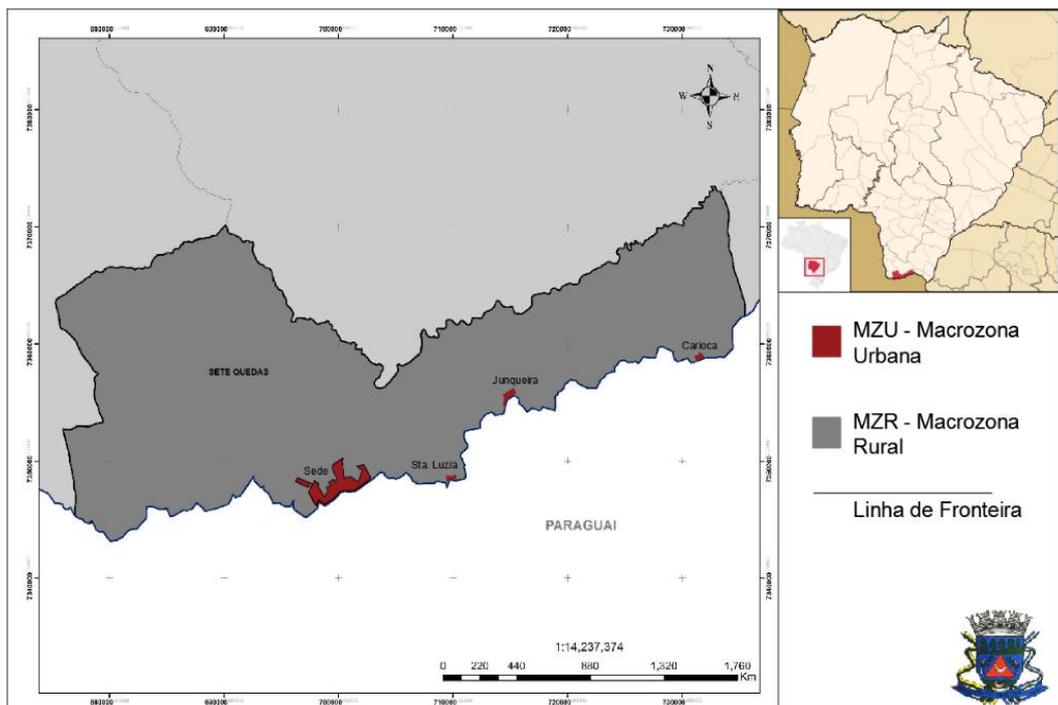
Fonte: Acervo pessoal de Neuzair Garcia da Silva

Nesse período, ao mesmo tempo em que se organizava a câmara legislativa municipal, era formado o nome das vilas que surgiam. Denominadas: vila Carioca, vila Santa Luzia, vila Sulina, e vila Miguel, que atualmente chama-se vila Junqueira. Em pouco tempo constituíram o assentamento dos primeiros moradores, resultando um grande aumento populacional. Contudo, por conta do processo rápido de ocupação desses espaços, os esbulhos territoriais em relação aos Guarani e Kaiowá foram se agravando. “A titulação das terras possibilitou que os

novos proprietários, paulatinamente, após se utilizarem da mão de obra indígena para o desmatamento e para a “limpeza” das áreas, realizassem, muitas vezes com o apoio do Estado, a expulsão dos indígenas” (BRAND, 2004, p. 139 apud CAVALCANTE, 2015, p.4).

No conjunto de modificações políticas, sociais, culturais e estruturais no qual confinavam cada vez mais os primeiros habitantes, começa a surgir na década de 1970, as lutas e reivindicações dos povos originários em prol aos seus direitos, com a principal pauta a garantia da posse de suas terras e o fim da violência. “Os Guarani e Kaiowá se mobilizaram para obter do Estado o reconhecimento e a demarcação de parte do seu território tradicional como terras indígenas. Os ruralistas, por sua vez, se mobilizaram para manter o status quo” (CAVALCANTE, 2015, p. 5). Uma das maiores desavenças ocorridas no Estado do Mato Grosso do Sul tem sido a questão territorial.

Mapa 1- Localização das vilas no município de Sete Quedas/MS



Fonte: Prefeitura municipal de Sete Quedas-MS, 2021

O mapa exibido acima, traz a localização do município e das vilas rurais, que ficam em faixa de fronteira, demarcada pela estrada Internacional. A primeira Igreja fundada em Sete Quedas, foi a Igreja Católica, em 4 de março de 1978. O primeiro Vigário empossado no dia 01 de abril do mesmo ano foi o padre Joaquim Lopes Valente. Aos poucos os espaços antes com matas fechadas, foram sendo ocupados por casas, comércios, escolas e igrejas. Segue abaixo

imagem da primeira missa realizada na vila Sulina, e na sequência a imagem do primeiro pároco.

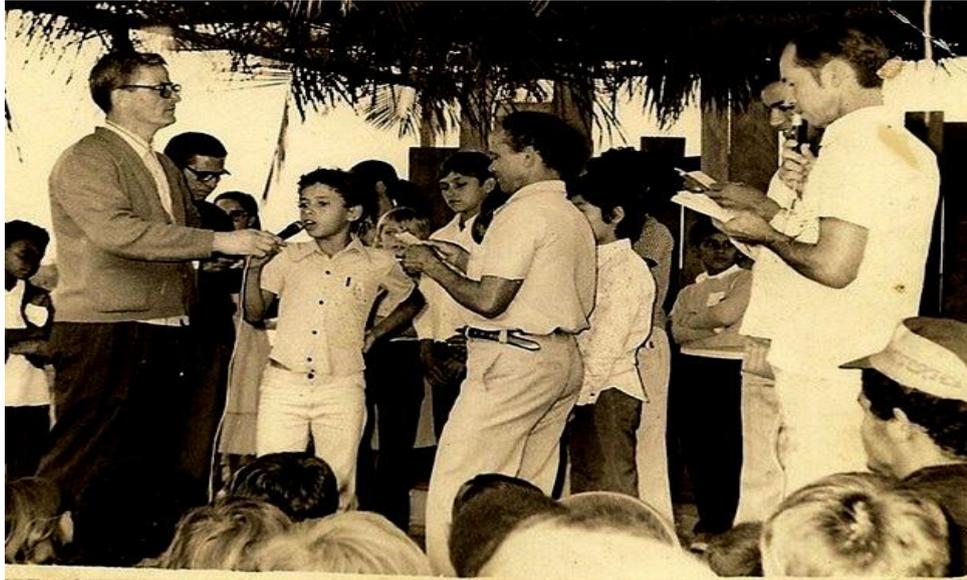
Imagem 3- Primeira Missa na Vila Sulina



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nessa missa, concretizada na vila Sulina, o padre Joaquim Lopes Valente é o homem alto, de óculos, que segura o microfone para uma criança que se encontra a sua frente. Na imagem, observa-se pessoas sentadas e outras em pé, formando um coral, segurando nas mãos os folhetos dos cantos.

Imagem 4 - O primeiro padre - Joaquim Lopes Valente



Fonte: Acervo pessoal de Ademir Cerri

No processo de colonização do município, a economia girava exclusivamente da retirada de madeiras, sendo que parte das mesmas eram comercializadas na própria região para uso nas construções de moradias, e o restante correspondente à maior parte, enviada para diversos estados brasileiros. A exploração madeireira se intensificou desordenadamente e sem planejamento de preservação florestal. Nesse espaço territorial, existiam apenas matas fechadas, muitas plantas nativas, diversas árvores, madeiras que foram exploradas e derrubadas com interesse principal daqueles que passavam a ter a posse da terra.

Os lugares, antes de matas virgens, deram origem aos campos de pastagens e lavouras. Na cidade, o assoreamento e erosão provocaram grandes problemas que refletem até nos dias atuais. Por conta dessas erosões, há na região em questão o conhecido “buracão”, atualmente com a construção de uma lagoa, chamada de lagoa do S. “É importante lembrar que existem especificidades na urbanização em diferentes fases do capitalismo, do colonial-industrial ao global financeiro. Em cada momento histórico o capital busca moldar as cidades conforme seus interesses” (NOGUEIRA, 2020, p. 19).

Aliaram-se a essa necessidade a utilização da madeira para diversos fins e devido à precária fiscalização governamental na área, foi grande o corte clandestino de árvores, retiradas muitas vezes de Terras ancestrais. Esse mesmo capitalismo moderno/colonial, segrega grupos, raças e etnias a fim de deixá-los às margens. À margem não quer dizer fora, mas sim nas bordas, para que não interfiram no sistema imposto. “Daí a urgente necessidade do desprendimento em suas múltiplas manifestações enraizadas em histórias locais e a inevitável urgência de habitar e

pensar nas fronteiras” (MIGNOLO, 2006, p. 9). O capitalismo, tentou por muito tempo criar uma invisibilidade às minorias e apagar suas histórias.

Os escritos até então apresentados evidenciam os processos de transformação construídos pela colonização desde os primeiros contatos. Colonização essa que vai se rearranjando, a depender das estratégias de resistências dos indígenas (PEREIRA; SILVESTRE; CARIAGA, 2018).

O aumento da população local, provoca a necessidade de novas terras para o consumo e mais madeiras para a construção de moradias. Com isso, cresce a indústria madeireira, sem o interesse em uma política de reflorestamento que pudesse ter minimizado o grau de devastação das florestas locais, a intenção prevalecia na abertura de terras para pecuária e agricultura.

As madeiras e suas perspectivas históricas, econômicas e sociais não tinham maior intenção de reflorestar.⁷ Essa falta de interesse, ocorre devido à sua naturalização, pois o fornecimento de madeira em tora se vinculava ao desbravamento das florestas virgens, no bojo do processo de expansão da fronteira agrícola (CABRAL; CESCO, 2008, p. 34).

No empreendimento madeireiro existiam as serrarias pesadas e as serrarias leves. As primeiras eram os maiores centros de exploração das madeiras de lei⁸. Para transportar as madeiras abatidas era necessário o uso de caminhões, e assim, as serrarias conseguiam sobreviver por uma dezena de anos. São casos críticos recorrentes no Brasil sobre a destruição da mata relacionado à indústria madeireira. É preciso conhecer tais dinâmicas predatórias em profundidade, e assim atentar-se aos desfechos que essa exploração ambiental tem causado. Com o fluxo mercantil em questão da pecuária, lavoura, olarias produtoras de telhas, tijolos e formas, muitas madeiras foram queimadas.

Na busca do progresso, intensificam a exploração das madeiras na região. Nessa época, faziam uso de madeiras hoje chamadas de nobres, volumosas, de grande porte, tal como o famoso Ipê.

⁷ De acordo com informações da Secretaria de Agricultura, Pecuária e Meio Ambiente do município de Sete Quedas, atualmente a maioria das madeiras tem vindo de outras regiões com licença ambiental. O reflorestamento é realizado em casos pontuais em parceria com proprietários rurais, e a Secretaria do Meio Ambiente realiza a doação de mudas.

⁸ A expressão “madeira de lei” vem da época do Brasil Colonial, quando a extração de árvores em florestas nativas dependia da autorização da coroa portuguesa. O corte dependia da ordem positiva da coroa (permissão por lei), pois a matéria-prima era utilizada na construção de navios e móveis exclusivos da coroa. Com o passar dos anos, no Brasil a expressão passou a indicar as árvores de madeira nobre, que hoje é controlada por leis ambientais que visam evitar a destruição das florestas nativas. As madeiras que recebem essa designação possuem maior durabilidade (PIERI; BENSO; PIERONI, 2021).

Imagem 5 - Caminhões antigos Nacionais - extração de madeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fazendo um paralelo da exploração das madeiras, dos espaços territoriais e à segregações na tentativa de invisibilizar os indígenas, a história do colonizador insistia em inserir todos os povos e culturas na lógica da modernidade, do consumo, do progresso, criando um ideal de felicidade baseado no sistema capitalista. Mas ao mesmo tempo a decolonialidade é iniciada com a ação prática dos povos originários ao desenvolverem estratégias de luta e resistência (NOGUEIRA, 2020).

Assim, “o termo colonial faz alusão a diferentes formas de opressão, que são definidas a partir de fronteiras étnicas ou raciais” (COSTA, 2006, p.90). A história do local pode, a partir do ensino de História ressignificar memórias e discursos que foram por um período de tempo silenciados, uma vez que a colonialidade se manifesta no poder social, através das práticas de criação de identidades sociais superiores e inferiores, regrado pelo social e político, em função do capital. Utilizavam-se de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais (NOGUEIRA, 2020, p. 16). A extração da madeira atraiu olhares de pessoas de várias partes do país, intensificando a quantidade das retiradas.

Imagem 6 - Extração da madeira

Fonte: Arquivo pessoal de Ademir Cerri

Verificar a realidade local tal como ela se apresenta no cotidiano, talvez não seja capaz de fazer com que estudantes questionem e reflitam sobre o processo que deu origem a esse território. Mas na medida em que os contextos vão surgindo cabe indagar, como esse território era antes? Quem foram os primeiros moradores? Quais mudanças ocorreram? (NOGUEIRA, 2020). A partir dos acontecimentos do presente em conjunto com os fenômenos que lhes deram origem, outras tantas indagações possam surgir no estímulo de reflexão sobre o local e em especial na construção de um olhar voltado ao protagonismo indígena.

O Município de Sete Quedas, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, possui uma extensão territorial de 839,117 km², atualmente com uma estimativa populacional de 10.994 habitantes (IBGE, 2022).

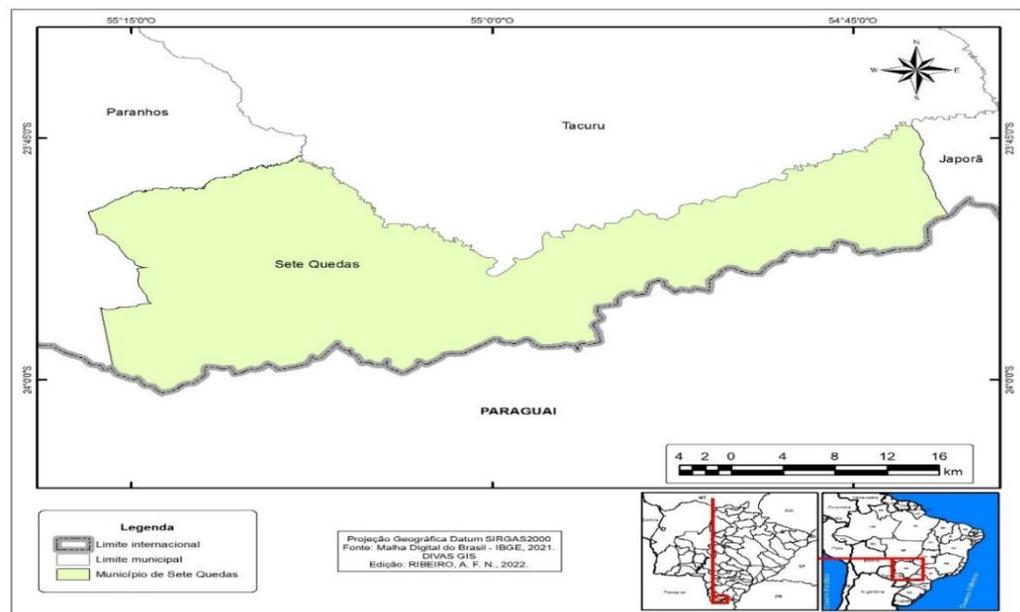
Imagem 7- Município de Sete Quedas, MS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Conforme os mapas abaixo mostram, observa-se a localização de Sete Quedas e os municípios vizinhos.

Mapa 2 - Município de Sete Quedas/MS



Fonte: Malha Digital do Brasil, IBGE, 2021

Sete Quedas é uma cidade fronteiriça, tendo como vizinho, ao Sul de seu território, o Paraguai, a cidade de Pindoty Porã. Possui como municípios próximos Tacuru, Paranhos, e pela Avenida Internacional, o município de Japorã.

Imagem 8 - Faixa de fronteira entre Sete Quedas, BR e Pindoty Porã, PY



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Nessa fronteira física e cultural que norteia as ações dos movimentos, se entrelaçam as vivências e perspectivas variadas de um porvir, percorrem diferentes contatos linguísticos, numa mescla entre o Português, o Espanhol e a língua Guarani, esta última geralmente mais falada entre os paraguaios na cidade de Pindoty Porã e no Brasil, pelos indígenas da aldeia Sombreiro.

O ir e vir na fronteira é constante. Atualmente as escolas de Sete Quedas recebem estudantes paraguaios e brasileiros residentes no país vizinho. São culturas que se cruzam e se complementam não apenas na fala de um “portunhol”, que é uma prática comunicativa local usada pelos falantes de Português e os falantes de Espanhol, para atender às necessidades imediatas de comunicação e interações da vida cotidiana. E as dinâmicas e convivências se estabelecem no dia a dia.

Existem diversas maneiras de olhar e analisar a história da colonização de um território. Foi escolhido, portanto, ver esse espaço territorial, região ampla de povos originários, a partir da ocupação e exploração dos espaços tidos como vazios, e dos sujeitos que habitavam essa região muito antes da colonização e são por vezes historicamente excluídos das aulas de história, dos livros didáticos, bem como suas formas de ocupação e tomadas de decisões do município.

Dentre as questões colocadas, encontra-se a preocupação relacionada aos aspectos históricos, se estes se fixavam somente no passado e não problematizavam o presente. A história do município apresenta os caminhos de sua construção a partir das vivências e interações sociais

das pessoas que transformam o território e as relações que se estabelecem. Através dos documentos textuais, dos olhares sobre o espaço territorial, das lutas por condições dignas de vida e permanência em uma determinada região (NOGUEIRA, 2020), é o que conduz a conhecer a história dos Guarani Ñandeva que se entrelaça na luta pela existência, no município atualmente denominado Sete Quedas.

1.1. Os Guarani-Ñandeva da aldeia Sombrerito: o que sabemos deles?

Como se pode observar, o território que atualmente compreende o sul do estado de Mato Grosso do Sul, historicamente era ocupado por povos originários pertencentes às etnias Kaiowá e Guarani, mas que se identificam e se percebem como etnias distintas. Ambos são participantes de uma mesma história de luta territorial e de padrões culturais semelhantes entre si. A partir do século XIX é iniciada a ação de colonização, “marcada por um progressivo processo de esbulho territorial indígena e, conseqüentemente, uma série de problemas correlacionados, como a violência, e as dificuldades de manutenção da vida material e cultural desses coletivos” (DHESCA, 2014 apud CAVALCANTE, 2015, p. 2).

A fronteira física entre Sete Quedas e Pindoty Porã localizada junto à Avenida Internacional, estrada que cruza a linha divisória entre Brasil e Paraguai, é o trajeto para a Terra Indígena Sombrerito da etnia Guarani-Ñandeva. Esses povos foram expulsos de suas terras em 1975, e em 1999 tentaram uma retomada, entretanto, não obtiveram sucesso, sendo novamente expulsos do local, deixaram seu território e foram para a aldeia de Porto Lindo, no município de Japorã (SILVA, 2016).

Conseguiram retomar seu território original apenas em junho de 2005, sofrendo ameaças de expulsão e extrema violência por parte de fazendeiros. Conflitos são recorrentes dentro do Estado de Mato Grosso do Sul, que se agravam cada vez mais dependendo das situações governamentais do país. A retomada ocorreu em meio a um processo conflituoso que envolveu o assassinato de Dorival Benitez, de 26 anos, irmão de Mercê Benitez, atual liderança da aldeia (SILVA, 2016). Nesse mesmo embate pela retomada, Ari Benítes, de 21 anos, foi ferido. Dois indígenas foram sequestrados e torturados, e uma mulher, que estava gestante, foi gravemente espancada. A liderança indígena Silvio Iturve, de outra aldeia, que estava no local dando apoio, teve um olho perfurado (COLMAM, 2007, p.46).

De acordo com Colmam (2007), o corpo de Dorival Benitez não foi velado no espaço de luta de retomada por conta do impasse em que se encontrava a situação, levaram o corpo para ser velado na aldeia Porto Lindo, em Japorã. A morte aqui tem o sentido de opressão quanto

a negação do ser em relação à identidade indígena, e de não ter expressão de lugar de fala. Pela falta de compreensão da história e da luta desses povos, é ocasionado a invisibilidade. Casos esses, relacionados ao saber soberano, aos jogos de interesses por parte de quem governa (MBEMBE, 2018).

Imagem 9 - Sepultura de Dorival Benitez



Fonte: (EGON HECK apud COLMAM, 2007, p.58)

Na matéria da repórter Luciana Vasconcelos, do jornal Agência Brasil (2005), foram encontradas informações sobre o assunto:

Um índio morreu e outros dois ficaram feridos na madrugada de hoje após tentativa de invasão em terras reivindicadas como de ocupação tradicional indígena no município de Sete Quedas, em Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai. Segundo informações do Conselho Indigenista Missionário e das lideranças indígenas, cerca de duzentos índios guarani-ñandeva e guarani-kaiowá tentaram nesta madrugada entrar na Fazenda Floresta, que é considerada parte da terra indígena Sombreiro. Os índios foram recebidos à bala quando tentaram entrar na fazenda, disse um dos coordenadores do Cimi, Egon Heck. No conflito, segundo Heck, morreu o índio Dorival Benitez. A Polícia Federal já foi para o local. De acordo com o coordenador, duas lideranças indígenas foram retidas por fazendeiros e uma delas, Sílvio Iturbe, estava ferida no olho. Heck explica que a área já foi identificada como terra indígena e pede ao governo que ajude a resolver a situação no local. "A situação está desesperadora. Os índios estão sendo tratados com violência", afirma. "Estamos esperando a Polícia Federal chegar para fazer um levantamento", afirma Rosalino Ortiz, líder guarani (VASCONCELOS, 2005).

Antes de conseguirem a demarcação da Terra Indígena Sombreiro, a comunidade sofreu com ameaças do fazendeiro. Segundo relato do CIMI (2013), a comunidade fez denúncias através da grande assembleia Aty Guasu. No site do Instituto Socioambiental (ISA),

encontramos uma reportagem sobre a TI Sombrerito, publicada no site *Campo Grande News* em 27 de junho de 2005.

A área denominada como Sombrerito pelos índios guaranis tem interdito proibitório concedido pela Justiça Federal. Segundo Lélío Ravagnani, proprietário da fazenda Floresta Negra, vizinha da fazenda São Benedito, ocupada pelos indígenas, a decisão judicial foi emitida previamente contra a invasão de terras. O empresário afirmou que a intranquilidade tem sido constante e as famílias da região estão em alerta. Ravagnani afirmou em entrevista ao *Campo Grande News* que os índios reivindicam cerca de 17 mil hectares da região, o que englobaria 11 propriedades rurais de Sete Quedas, no distrito de Vila Carioca, na fronteira com o Paraguai. Por este motivo, os produtores rurais se uniram para garantir seus direitos na justiça. A decisão em nível estadual foi emitida pelo juiz federal Odilon de Oliveira e confirmada, segundo Ravagnani, pelo TRF (Tribunal Regional Federal) da 3ª região em São Paulo. O produtor afirmou que agora os empresários rurais terão que se unir novamente para fazer cumprir a lei. O clima na área, de acordo com ele, é de insegurança e os funcionários estão assustados em função da morte de um índio em conflito na fazenda vizinha. Lélío Ravagnani, que é enteado da apresentadora Hebe Camargo, mora em São Paulo e tem a propriedade há 15 anos em Mato Grosso do Sul. Ele disse que a fazenda tem documentos de 50 anos atrás e trabalha com pecuária de elite. O empresário explicou que sua fazenda tem 4 mil hectares voltados para a criação de nelore puro, com 3 mil animais e emprega 32 famílias. A área tem ainda uma RPPN (Reserva de Patrimônio Particular Natural), que é a única do Estado com vegetação de mata atlântica. "A região é absolutamente rica e preparada para a agricultura e pecuária de elite", disse o produtor, acrescentando que no entorno estão diversas pequenas propriedades que atuam na agricultura (ISA, 2005).

A reportagem foi apresentada na íntegra, pois traz informações relevantes em questão dos impasses e expulsão desses sujeitos na tentativa de retomada de sua terra ancestral. Na parte expressa pelo fazendeiro, dizendo que os empresários rurais teriam que se unir para fazer cumprir a lei. Bem como, que o clima era de insegurança, os funcionários ficaram assustados por conta da morte de um índio em conflito na fazenda vizinha, diz respeito à morte de Dorival Benitez. Todos os impasses vivenciados pelos Ñandeva, inclui o clima de hostilidade local por parte dos fazendeiros e moradores da região.

Após passarem por muitas resistências em prol ao território ancestral, a situação jurídica da Terra Indígena (TI) Sombrerito, reafirmada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, é de posse permanente do povo Guarani-Ñandeva. A decisão aponta para um entendimento de que os povos têm direito originário à terra. "O processo de demarcação, regulamentado pelo Decreto nº 1775/96, é o meio administrativo para identificar e sinalizar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas" (CIMI, 2020).

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), a extensão territorial é de 12.608 hectares, situada no distrito da Vila Carioca, fronteira com o Paraguai, fica a 40 km de distância da

cidade de Sete Quedas. Para a retomada da terra ancestral, enfrentaram as desordens e as constantes ameaças (SILVA, 2016, p. 54).

Os Nãndeva habitam em um espaço de fronteira física e cultural. Possuem uma dinâmica espiritual e política que envolve seu processo de vida, colabora para o fortalecimento de suas resistências locais, estratégias e lutas para sobreviverem a dimensão capitalista de um modo único de ver a terra, apenas como fonte de renda, lucratividade, mercadoria e mecanismo de dominação social.

Galeano (2012) frisa que, quanto mais ricas são essas terras, mais grave se torna a ameaça que cai sobre suas vidas, e a benevolência da natureza os condena ao esbulho e ao crime. O encobrimento do Outro não se encerra no período da pós-independência. A história indígena está entrelaçada com a questão territorial, seja no período do Império ou da República. E os processos de enfrentamentos se fazem presentes nas disputas territoriais, seguidos de mortes nas retomadas que são utilizadas como mecanismo de pressão para que o governo acelere os processos administrativos de reconhecimento dessas terras indígenas (CAVALCANTE, 2013, p. 269).

O modo capitalista, que explora os recursos naturais de forma desenfreada no propósito de acúmulo de riquezas e desenvolvimento, vincula-se ao discurso da elite agropecuarista e influencia a sociedade local na maneira de ver o sujeito indígena, colocando-o como ser inferior e incapaz. Esse pensamento colonial faz com que se percam os ensinamentos dos povos originários em relação à preservação ambiental, reciprocidade e espiritualidade (SILVA, 2015, p.16).

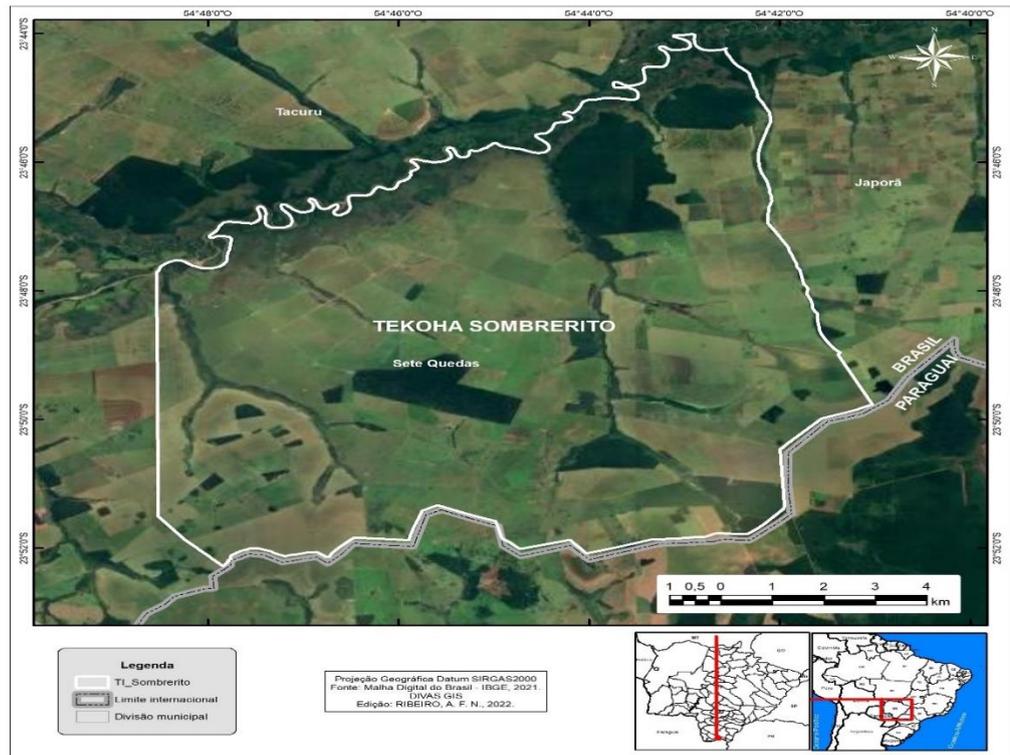
Referente ao assunto, o escritor indígena Lucio Paiva Flores, traz sua argumentação ao ouvir de algumas pessoas que o “índio não trabalha, quer terra para que? Nossa motivação é diferente. Quem disse que terra é para criar diferenças, produzir, sugar, explorar, tirar lucros? Terra é nossa mãe e deve ser tratada assim com todo o respeito” (FLORES, 2003, p.15).

A preocupação está direcionada ao desenvolvimento capitalista do Estado. Uma forma típica, estereotipada de dizer que o indígena não produz. Existe uma opressão na qual o poder entra na história em diferentes momentos e ângulos. Ligado com a narrativa, a criação, a interpretação e com os tipos de silêncios. Em cada caso, atravessam uns aos outros ou se acumulam no decorrer do tempo. O duplo processo de construção e significado da história denomina tudo aquilo que aconteceu que se diz ter acontecido. Na relação entre poder, alguns são visibilizados e outros silenciados (TROUILLOT, 1995, p. 61).

Abarcar toda essa violência implica desnudar uma série de disputas territoriais que incidem diretamente nos conflitos e, mesmo com a independência das colônias, o poder colonial

se manteve e se manifesta nas práticas diárias de subalternização, nos assassinatos, nas permanentes invasões das terras indígenas. A luta pelo território atravessa muitas outras lutas, principalmente a luta pela saúde, por uma educação descolonizada e pelo reconhecimento étnico.

Mapa 3 - Tekoha Sombrerito



Fonte: Malha digital do Brasil - IBGE, 2021

Sob o olhar e abordagem dos indígenas, a terra tradicional têm uma ligação vital, usam a palavra Tekoha, que indica seu lugar de existência, e “expressa a identidade no que diz respeito às suas, práticas, rituais e organização política específicas de interpretar a realidade e interagir com a sociedade” (SILVA, 2015, p. 23). Os Guarani se encontravam nessa terra chamada de Sombrerito (Chapéu pequeno), nome dado pelos moradores por conta de um chapeuzinho usado por um indígena, encontrado debaixo de uma árvore.

Os anciões relatam a história da aldeia, que estavam nesta terra muito antes dos anos 90 e viviam em meio à natureza com diferentes formas de alimentação e que, indivíduos matavam os indígenas para apoderar-se de suas terras. Neste sentido, por conta destas invasões na aldeia Sombrerito, migraram para outra chamada Jakareype (SILVA, 2016, p. 56).

A chamada Jakarey, refere-se a Terra Indígena Porto Lindo, localizada no município de Japorã. Na época cultivavam o milho, a mandioca e a erva mate. Segundo relato da liderança da aldeia, foi por conta da extração da erva que perderam aos poucos suas terras.

Vieram para a região os paraguaios para extrair a erva e por aqui foram ficando e cada grupo pegava um pedaço de terra para morar. Depois veio o fazendeiro e comprou essas partes que os paraguaios haviam tomado e ficamos trabalhando por algum tempo para o fazendeiro [...] era tudo muito difícil, foi derrubando tudo e formando pasto [...] muitas famílias foram embora do local e as que ficaram foram expulsas pelo fazendeiro. Tenho meus parentes todos enterrado aqui, tem um cemitério aqui deles, e quando morre algum daqui, é aqui mesmo que tem que ficar [...] foi muito difícil ficar longe daqui lugar onde a gente nasceu, então resolvemos voltar (BENITEZ, 2016).

Para Azevedo (2008), no período do pós-Guerra do Paraguai, os Guarani e os Kaiowá sofreram profundas alterações com a sistemática ocupação dos seus territórios, por diversas frentes de exploração econômica, primeiramente da erva-mate, depois a implantação dos projetos agropecuários, de colonização, da soja e da cana-de-açúcar.

Sobre os Projetos Integrados de Colonização em terras Guarani e Kaiowá no Sul de Mato Grosso do Sul, Cavalcante (2015) expõe que foi na década de 1960 a 1970, quando os autóctones da região começaram a mobilizar-se para retomadas de suas terras, o governo militar brasileiro instalou o Projeto Integrado de Colonização de Sete Quedas.

nas décadas de 1960 e 1970, quando parte dos coletivos indígenas da região começou a se mobilizar objetivando a retomada parcial de suas terras, o governo militar brasileiro instalou dois projetos de colonização no extremo sul do estado, quais sejam: o Projeto Integrado de Colonização de Iguatemi e o Projeto Integrado de Colonização de Sete Quedas, os quais deram origem aos atuais municípios de Japorã, Mundo Novo e Sete Quedas, com forte influência em Iguatemi, Eldorado e adjacências (CAVALCANTE, 2015, p. 5-6).

A partir desses acontecimentos, no final da década de 1970, os próprios indígenas começaram a se organizar, o que com o tempo resultou em grandes assembleias dos povos Guarani e Kaiowá denominadas por *Aty Guasu*. Espaços que representam “poder de fala de lideranças e rezadores. Essas assembleias são representativas de uma cosmopolítica que reforça a solidariedade entre os grupos, e ao mesmo tempo marcam a diferenciação entre eles” (MASO, 2016, p. 112).

Sobre as assembleias da *Aty Guasu*, que ocorrem há mais de três décadas se estabelecem em três dimensões:

a) uma política de mediação de conflitos com Estado e sociedade agrária envolvente, centrada na luta pelo acesso aos territórios tradicionais, e garantia de direitos básicos; b) religiosa, marcada pela forte presença das lideranças espirituais (ñaderu e ñadesy), com a realização dos festivais, ritos de

passagem, processos de tratamento com medicina natural; c) e o que poderíamos denominar teko vy'a (modo de ser e viver feliz), o qual poderíamos entender como horizonte utópico de superação da realidade de tristeza, realizado sobretudo, através do resgate da memória indígena (MASO, 2016, p. 113).

Ao se falar das histórias cruzadas entre a aldeia Sombreiro e o município de Sete Quedas, MS, que passou por um processo de urbanização ao longo dos anos, requer abordar também sobre as formas de relacionamentos e dos encontros entre passado, presente e o futuro que envolve esses sujeitos. São inúmeras as dificuldades que permeiam a vida dos Guarani e Kaiowá, e mesmo assim, alcançam “forças para resistirem e fazerem possível esse outro mundo. A esperança no encontro da paz e da felicidade, a busca pelo *ñande reko*, vem sendo a chama para manter vivo o modo de vida tradicional, o engajamento em movimentos” (MASO, 2016, p.111).

Para melhor se compreender a *Aty Guasu*, pode-se dizer que as assembleias representam a resistência ao jugo colonial, e suas práticas vêm ao encontro à decolonialidade, uma vez que essa é uma prática política que representa a possibilidade e esperança. São práticas insurgentes que manifestam estratégias para transgredir e subverter a colonialidade, e assim, “difundir e avançar nas condições de vida concebidas e formuladas do exterior, às margens do poder colonial” (WALSH, 2013, p. 32 apud NOGUEIRA, 2020, p.62).

É interessante observar que a grande assembleia *Aty Guasu* se constitui em um elemento de resistência, e nos ajuda a conhecer um pouco sobre o pensamento político dos povos originários e suas demandas de autonomia como um novo paradigma das lutas por descolonização. Apesar dos inúmeros problemas, os Guarani e Kaiowá compreendem e aceitam a existência desta outra sociedade, que margeia a sua, percebem-se como parte dela, mas precisam demarcar as diferenças. Por isso, se comprometem nos movimentos e ações para recuperação de sua autonomia.

Imagem 10 - Assembleia da Aty Guasu na Tekoha Sombrerito no ano de 2013



Fonte: Portal da FUNAI - 2013

No ano de 2013 a assembleia da *Aty Guasu* realizada na tekoha Sombrerito teve duração de cinco dias e reuniu cerca de 300 pessoas, entre estas, lideranças, educadores, agentes de saúde e rezadores, para tratarem sobre temas relacionados: à participação das mulheres na comunidade; à luta pela terra; à saúde e às políticas públicas. O evento foi marcado por rituais espirituais, danças e rezas do povo Guarani e Kaiowá, que constituem dois povos que possuem modos peculiares e um sistema social próprio de repassarem os conhecimentos para a comunidade. São valores, crenças e rituais que permanecem unidos aos saberes e práticas diárias. Possuem o costume de composição de famílias extensas. “Forma de organização social familiar, composta por pelo menos três gerações: avô, avó, filhos, filhas, genros, noras, netos e netas e que residiam numa única e grande habitação” (SILVA, 2015, p. 23).

A família do senhor Mercê Benitez, atual liderança da aldeia, é composta pelo casal, quinze filhos e muitos netos. A organização das casas dos filhos ocorre nas proximidades da casa de seu Mercê, porém, muitos deles moram juntos em uma mesma habitação, e se adequam ao sistema que os envolve, pois, como sujeitos históricos, não são estáticos, mudam com o tempo, interagindo em condições temporais diferentes, entretanto, mantêm a tradição oral (BENITES, 2012, p. 48).

A língua ou melhor, a palavra para os Guarani é um importante elemento na elaboração e defesa da identidade étnica da religião e cosmovisão. Para se distinguirem entre si, esses grupos apontam hoje, entre outros aspectos, seus rituais e seus cantos, suas formas de falar, suas narrativas míticas, o formato

de suas casas tradicionais e os costumes do âmbito religioso (CHAMORRO, 2010, p.81).

Os Guarani-Ñandeva possuem sua centralidade na vida, na espiritualidade, na cultura, no território e no futuro. São conhecidos como grupos que falam a mesma língua vinculada ao tronco da família linguística Tupi-Guarani. Predomina nesse espaço de existência o *ñande reko arandu*, que significa a forma de viver em sabedoria, e se relacionam aos ensinamentos dos mais velhos, a pessoa que vivenciou e ouviu mais o tempo. A espiritualidade acontece na vida diária, centrada nos rituais em um ambiente sagrado. Cerimônias realizadas “pelo *ñanderu* (líder religioso) ou pela *ñandesi* (líder religiosa) acompanhado pelo canto e a dança. [...] nessas cerimônias é servido uma bebida sagrada feita de milho conhecida como chicha” (SILVA, 2016, p.58).

Muitos desses povos sustentam suas práticas culturais, políticas, religiosas e econômicas, sobrevivendo às fronteiras e subvertendo a colonialidade (NOGUEIRA, 2020). Suas práticas representam a possibilidade e esperança de “resistência à opressão e dominação étnico-racial, de gênero, classe e pela construção de condições de outros modos de vida para indígenas” (WALSH, 2013. p. 26).

Imagem 11 - Antiga Óga Pysy- Tekoha Sombrerito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Imagem 12 - Atual Óga pysy da Tekoha Sombrerito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Oga pysy é uma casa de reza, no qual realizam cerimônias espirituais, festas e reuniões. A forma de organização política dentro da Tekoha é manifestada por meio das lideranças com a função de dirigir a organização política e tomar decisões conjuntas à comunidade. O universo indígena, não compreendido pelos não indígenas “fez com que, desde o período da colonização sofressem com o desrespeito, humilhações e desvalorização” (SILVA, 2015, p. 23). Contudo, permanecem perseverantes à língua, à terra, e a sua identidade étnica.

Imagem 13 - Antiga lagoa na Tekoha Sombrerito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

A imagem apresentada expõe um pouco sobre as vivências desses coletivos. A lagoa era um lugar no qual toda comunidade, especialmente as crianças usufruíam. Porém, esse espaço não existe mais na aldeia porque a barragem se rompeu e não conseguiram até o momento reconstruí-la. Seguem imagens atuais do local.

Imagem 14 - Espaço onde era a lagoa - Tekoha Sombrerito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Imagem 15 - Nascente na Tekoha Sombrerito



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

As imagens são expostas a fim de apresentar um pouco do espaço em que vivem os Ñandeva e mostrar os processos de transformação desse território. O lugar no qual havia uma lagoa se configura em um lugar arenoso com uma nascente. Assim como essas modificações, ocorrem novas reorganizações e readaptações das pessoas às novas paisagens e os ambientes que os cercam.

Atualmente, usufruem da água da nascente, que fica próxima de algumas casas e da casa do senhor Mercê Benitez, liderança da aldeia. Em uma visita na aldeia em 2021, em conversa com a dona Guilhermina, esposa do senhor Mercê, dona Guilhermina expressa a vontade que tem em refazerem a lagoa. Diz que pediram ajuda aos governantes locais, porém, não tiveram retorno. Não é de hoje que possuem dificuldades em serem atendidos em suas solicitações junto aos órgãos públicos e governantes locais.

As discussões sobre as questões das demarcações de terras, do preconceito e da discriminação envolve a questão da diferença, ou seja, necessita ser feita a partir de perspectivas que buscam compreender as diversidades e privilegiar o diálogo intercultural. A história que não é contada sobre esses povos, vai além de perspectiva temporal. A terra e a vida se transformam, tanto fisicamente quanto espiritualmente, pois, é a história que está penetrada nos rituais, na espiritualidade, nas falas, nos olhares, nas ações, nas resistências e nas sobrevivências (MARCUCCHI; SOUZA, 2020).

Nos últimos anos no Brasil tem se observado a emergência dos movimentos indígenas atuando como grupos de interesse dentro da sociedade civil, e questionado a imposição de um único modo de produção de vida dentro dos territórios. Existe uma organização espacial e apropriação privilegiada destes locais. Como por exemplo, a expansão à fronteira agrícola, leva à expulsão dos indígenas dos territórios, cujo caso mais emblemático é o do Mato Grosso do Sul.

Sobre o assunto, por meio da tese de Cavalcante (2013), foi possível chegar à manifestação contra demarcações de terras ocorrida no dia 08 de março de 2013 em Sete Quedas, divulgada pela “Gazeta News”.

Durante o ato realizado nessa sexta-feira o prefeito do município, José Gomes Goulart, o “Casé” (PMDB), que estava acompanhado pelo seu vice, o médico Dr. Amadeu Hugo Alessi (PSDB), foi enfático ao afirmar que a Prefeitura de Sete Quedas está do lado dos produtores e irá atuar junto aos segmentos do município para buscar, pelos meios legais, barrar as demarcações. “Nós, políticos, cidadãos e produtores rurais, não somos contra os índios. Somos contra a forma que a FUNAI vem conduzindo esses processos de demarcação”, disse Casé. Falando em nome da câmara Municipal de Sete Quedas, o vereador Valdomiro Luiz de Carvalho, o “Miro da carioca” diz que desde o início dos processos demarcatórios vem se posicionando contrário às demarcações de terras indígenas no município (NASCIMENTO, 2013).

Mesmo com toda essa manifestação contrária, os Ñandeva da aldeia Sombreiro não se deixaram intimidar, permaneceram sobre suas terras, reivindicaram uma escola no local a fim de afirmarem seu espaço. Conduziram o ensino das crianças na aldeia na dinâmica do professor indígena, com estudo e formação no curso do magistério Ará Verá que possuem metodologias próprias no ensino e formação dos docentes. A partir da escola outras conquistas aconteceram por meio das lutas diárias, tal como a energia elétrica e um posto de saúde.

Tratar da história do município que se entrelaça com os Ñandeva é um modo de refletir sobre o processo que deu origem a esse território, o modo como se organizavam antes de terem suas terras tomadas, e como se organizam atualmente após a retomada do território. Como diz Nogueira (2020), nessa mesma linha de argumentação, encontra-se a questão dos silenciamentos, das histórias não contadas, e de quem perde e quem ganha com esse silenciamento produzido pela História eurocentrada.

Há uma tentativa de invisibilização das lutas indígenas, de violações de direitos humanos, de negação do acesso aos territórios. Destaca-se em termos territoriais aos Guarani e Kaiowá, que vivem em acampamentos na beira de estrada e sofrem um intenso processo de criminalização, além de, muitas vezes, não serem acolhidos sobre a acusação de serem paraguaios. Quando, em verdade, não se compreende que os limites territoriais deste povo, estabelecidos por um Estado Nação que lhes é estranho.

É necessário um esforço para mudar esse cenário e introduzir nos locais onde os padrões colonizados de saberes e fazeres estão enraizados e romper com esses padrões, propondo maneiras descolonizadas de análises, de saberes e fazeres que já são praticados em outros espaços (NOGUEIRA, 2020, p. 41).

A situação reflete a necessidade de lançar luz ao invisibilizado, dar voz ao subalternizado e ressignificar as histórias. Criar espaços a fim de se perceber as construções e protagonismos deste outro modo de produção da vida e se repensar a História Indígena no Brasil.

1.2. As escolas participantes da pesquisa

Será apresentada, de forma breve, as escolas nas quais foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários de pesquisa. Nota-se o elo estabelecido entre estas e o projeto de integração do Incra, uma vez que a demanda dessas escolas era atender os moradores que

chegavam no município. As reflexões podem se fazer enveredar pelo conjunto de trocas que se estabelecem entre escola e sociedade.

O processo de reconfiguração sobre a história das escolas estaduais é relevante, uma vez que percorre sobre seu funcionamento, o público escolar atendido, as práticas e os sujeitos que ocupam esses espaços. Significa dizer que no “interior da escola produzem modos de pensar e de atuar que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, estratégias e pautas para desenvolver tanto dentro quanto fora dela” (SOUZA; VALDEMARIN, 2005, p. 37). Adentro à perspectiva, na qual as autoras afirmam que espaço e tempo são utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola.

Sendo assim, optou-se na pesquisa pela busca da criação de cada escola e os sujeitos envolvidos no processo, realizando verificação por meio da análise documental. A rede municipal de ensino de Sete Quedas, atualmente, possui quatro escolas que oferecem a Educação Básica. A escola Municipal Inácio de Castro esta responsável pelo ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental é responsabilidade das escolas estaduais, as quais constituem o campo de pesquisa deste estudo. São elas: Escola Guimarães Rosa, escola 4 de Abril e escola 13 de Maio.

A primeira escola foi fundada em 1976 sob a denominação de Escola Estadual 1º Grau Fernando Chuchu Monteiro, em homenagem a um militar topógrafo responsável pelo processo de colonização no município e respeitado pelos moradores da região. A proposta da escola era atender à crescente demanda de imigrantes que aqui se instalaram na agricultura e nas serrarias madeireiras. Iniciaram as aulas com uma demanda de 843 estudantes matriculados sob a direção de Sueli Itália Pavelsk Ruoso, o segundo diretor, o professor Albino Paulo Ruoso, foi substituído pela diretora Sueli Fontana Lopes em 1977. Nesse período, a escola passou a se chamar temporariamente por Adjalmo Saldanha.

No período de 1978 até 1982 a direção voltou a ser novamente do professor Albino Paulo Ruoso, com aproximadamente 2.813 estudantes matriculados. Em 1984 foi inaugurada a escola atual com o nome de Escola Estadual Guimarães Rosa em homenagem ao escritor João Guimarães Rosa. A escola foi criada sob o Decreto nº773 04/12/80, D.O. nº 482 de 05 de dezembro de 1980, autorização SED nº 1685 de 05/01/1984.

Imagem 16 - Escola Estadual 1º Grau Fernando Chuchu Monteiro



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Eram poucas salas de aula, todas de madeira com assoalho, e as turmas formadas por classes multisseriadas. Atendiam cerca de 80 turmas em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno). Durante os anos de 1983 a 1987, o diretor Albino foi sucedido pelo professor Nelson Garcia.

Atualmente, a escola se chama Guimarães Rosa, está localizada no centro da cidade, e recebe estudantes de contextos socioculturais diversificados. São estudantes da área urbana, do país vizinho, o Paraguai, estudantes indígenas que moram na cidade, na faixa de fronteira, e outros oriundos da área rural e da aldeia que dependem de transporte escolar. Durante o ano de 2019 a escola possuía um total de (617) seiscientos e dezessete estudantes frequentando as aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Compreende-se as histórias vividas, pensadas e ensinadas dentro desses espaços escolares como conjuntos de saberes, vivências diárias, trocas de experiências entre docentes, estudantes e comunidade escolar, ou seja, os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas, como afirma Chartier (2017):

O objeto fundamental da história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro as restrições e as convenções que limitam de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação, o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. Desse modo as práticas ordinárias, disseminadas e silenciadas, que inventam o cotidiano (CHARTIER, 2017, p. 49).

Ao se voltar o olhar para o ambiente escolar, percebe-se que são vários os fatores que compõem esse espaço, começando pelo seu contexto local e criação. A forma de organização estrutural didática e pedagógica, da comunidade escolar, estudantes, gestores e docentes envolvidos nesse processo de experiências, vivências, escolhas dos conteúdos, metodologias, e formação de cada um.

Imagem 17 - Escola Estadual Guimarães Rosa no ano de 2019



Fonte: Terceira. Imagem disponível em: imagem escola Guimaraes Rosa - Pesquisa Google. Acesso: 02 nov. 2022

Imagem 18 - Escola Estadual Guimarães Rosa após a reforma - 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No ano de 1987 foram criadas mais duas escolas: A Escola Estadual 13 de Maio, situada na Rua John Kennedy, nº 400, criada no dia 06 de fevereiro de 1987 através do Decreto nº 3984/87, assinado pelo então Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, o Senhor Dr. Ramez Tebet. Localiza-se na quadra nº 75 do Projeto Integrado de Colonização de Sete Quedas, a zona urbana da cidade e comarca de Sete Quedas – MS.

Por ocasião da criação, a escola foi denominada Escola Estadual de Pré-Escolar 1º e 2º Graus “13 de Maio”, sendo alterados através do Decreto nº 9.104 de 12 de maio de 1998. Durante todo o tempo de existência, a Escola Estadual 13 de Maio ofereceu a Educação Básica constituída pelo Ensino Fundamental e Ensino médio. O primeiro diretor dessa escola foi o professor Albino Paulo Ruoso, que exerceu a função no período de 13 de fevereiro de 1987 a 21 de junho de 1991, e assim vieram seus sucessores. De 2016 até os dias atuais encontra-se na direção da escola o professor Adilton de Oliveira.

Os estudantes são oriundos de bairros próximos, como Jardim El Paraiso, Conjunto Mappin, zona rural e faixa de fronteira. Atende um total de (579) quinhentos e setenta e nove estudantes matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Imagem 19 - Escola Estadual 13 de Maio



Fonte: Terceira. Imagem disponível em: <https://sites.google.com/site/escola13demaio7qms/> Acesso: 13 abr. 2022

A Escola Estadual 04 de Abril, fundada em 1987, com a finalidade em atender à demanda das famílias dos bairros Vila da Paz, Jardim Carimbó e Conjunto Iporã, tem no próprio

nome, referência em relação à data de início dos trabalhos para a fundação do município, rememorando o dia 04 de Abril de 1974, dia este, que o INCRA iniciou com seus tratores a abertura das ruas para instalação do Projeto de Colonização Sete Quedas.

Em relação aos gestores, teve a seguinte sequência: primeira diretora, a senhora Iria Nelci Krajesvisky, no ano de 1987 a 1990; o segundo diretor foi Orlando Gonçalves, de 1991 a 1994; o terceiro, Adauton Vilas Boas, entre os anos de 1995 a 2004; na sequência o que gestou até 2019, foi o professor Rafael Simei. No ano de 2020 até 2023 segue na direção o professor Otávio Simei.

A escola 4 de Abril está localizada próxima a faixa de fronteira e atende estudantes oriundos da área urbana, da área rural, e da faixa de fronteira, nas modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em dois turnos: matutino e vespertino até o ano de 2019.

O aumento da população associado à universalização da educação básica altera os grupos presentes nas escolas públicas a partir da década de 1980. Atualmente nas escolas observa-se um conjunto diferente de sujeitos, de classes sociais e etnias. Um cenário que necessita ser modificado em relação a abordagem sobre o indígena na sociedade brasileira é de não perpetuar mais a visão elitista, racista, discriminatória, machista e segregacionista (NOGUEIRA, 2020, p. 51).

Imagem 20 - Escola Estadual 4 de Abril



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na realização da pesquisa, foi preciso pensar os processos e as relações diárias estabelecidas nesses espaços, uma vez que se compreende a escola como difusora de conhecimentos, e oportuniza aos estudantes a reflexão sobre os padrões de comportamento vivenciados pela sociedade. Ela é um espaço de convivência de sujeitos cujas ações necessitam serem pautadas em medidas que anulem e amenizem as práticas de discriminação e preconceitos. Pensar tais questões requer refletir sobre as visões de cultura, de escola, de ensino-aprendizagem e os desafios encontrados em uma sala de aula, por terem diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço.

A problemática das relações entre escola e cultura que a envolve é inerente a todo processo educativo. Assim, “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 152). Ainda, “A escola é, sem dúvida, uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social, a fim de contribuir para fundamentar a ideia de progresso” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 152).

Neste percurso, a educação nutre a crença da racionalidade e do desenvolvimento para melhorar a qualidade de vida. Entretanto, seleciona saberes, valores, práticas e outras formas de ensino que consideram adequados. Na percepção de Moreira e Candau (2003), esse modelo vem transcorrendo, em meio a tensões e conflitos, por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.

Parece, no entanto, uma problemática evidente da visão monocultural da educação quando os “outros”, os “diferentes”, os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, ao penetrarem no universo da escola formal, desestabilizam a lógica e instalam outra realidade sociocultural. Incorporar toda a diversidade de saberes, exige por si só modos, ações práticas diferenciadas do habitual. Portanto, é mais fácil torná-los invisíveis, ou inclui-los como um todo, sem diferenças (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais modernos e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, se apresenta mais que a transmissora de conhecimentos, passa a ser concebida como um espaço de cruzamentos, conflitos e diálogos entre diferentes culturas. Embora a instituição escolar siga alguns direcionamentos, não deixa de ser um sistema que permite a comunicação. Aliás, é por meio dessa abertura e formas diversas de diálogo que direcionam-se os questionários aos estudantes, professores e gestores escolares.

Através da aplicação de questionários semiestruturados, busca-se conhecer o perfil das professoras que atuam na disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental, as ações realizadas nas escolas em prol à implementação da temática indígena, e o que sabem sobre os Ñandeva da aldeia Sombrerito. O questionário também foi aplicado aos gestores escolares no intuito de se obter dados mais precisos sobre o desenvolvimento do processo de estudo da temática indígena.⁹

Começa-se com os questionários respondidos pelos docentes. Um primeiro item pontuado foi sobre a formação acadêmica. Todas possuem licenciatura em História, lecionam nos anos finais do ensino fundamental nas escolas participantes da pesquisa. É apresentado abaixo um quadro com algumas perguntas e respostas de três professoras moradoras do município de Sete Quedas, MS.

⁹ Os dados dos questionários destinados à coordenação e a direção escolar encontram-se na página 86.

Quadro 1 - Dados dos questionários destinados aos docentes

Você utiliza com frequência o livro didático nas aulas de História?		
Resposta 1- Sim	Resposta 2- Sim	Resposta 3- Sim
O livro didático é o seu principal recurso de estudo utilizado nas aulas de História?		
Resposta 1- Não	Resposta 2- Sim	Resposta 3- Sim
Como acontece a escolha dos livros didáticos na escola em que leciona?		
Resposta 1- Através do nosso referencial, escolhemos qual livro contém o maior número de conteúdos exigidos pelo referencial para trabalhar no ano letivo.	Resposta 2- A coordenação das escolas disponibiliza o guia, e nós professores fazemos as escolhas das obras. Reunimos em uma única escola, discutimos e escolhemos a obra mais adequada. Ao final da reunião assinamos a ata e registramos no sistema.	Resposta 3- A escola apresenta as opções de livros didáticos, conforme PNLD e os professores fazem a escolha.
O que você professor (a) prioriza no livro didático para realizar a escolha?		
Resposta 1- Os conteúdos	Resposta 2- Priorizo a experiência do autor e a estrutura da obra.	Resposta 3- Os conteúdos do PNLD e as propostas pedagógicas.
Como os livros didáticos utilizados em sala de aula tratam a temática indígena?		
Resposta 1- Tema muito pouco comentado e retratado nos livros.	Resposta 2- O índio é visto como um ser invisível.	Resposta 3- Tratam a temática para mostrar sua cultura, sua identidade étnica e seus diferentes espaços.
Como é representado o indígena aos estudantes por meio do livro didático?		
Resposta 1- Sempre como a primeira civilização existente no Brasil.	Resposta 2- No período da colonização.	Resposta 3- Um ser livre, que habita nosso país desde o princípio e que vem em busca de direitos que lhes foram tirados desde a colonização do Brasil.
Qual a avaliação que você faz dos conteúdos relacionados a temática indígena presente no livro didático: Projeto Araribá- História utilizado na escola?		
Resposta 1- Pode melhorar, se aprofundar mais e ter um pouco do	Resposta 2- Pode melhorar, pois deveria ter mais	Resposta 3- Precisa melhorar. A temática indígena não pode ser tratada

regionalismo e das tribos existentes no Brasil.	conteúdos relacionado aos indígenas.	apenas no dia do índio. Precisa estar presente nos livros didáticos, pois estão presentes em nossa sociedade.
Em sua formação acadêmica, teve algum estudo que tratava especificamente sobre a temática indígena?		
Resposta 1- Muito pouco. Só a título de esclarecimentos.	Resposta 2- Alguns vídeos e minipalestras.	Resposta 3 Sim, tive alguns.
Fez algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado a temática indígena?		
Resposta 1- Não	Resposta 2- Não	Resposta 3- Não
Em tempos de pandemia, o modo de ensino com aulas remotas aumentou o uso do livro didático nas aulas de História?		
Resposta 1- Sim	Resposta 2- Sim	Resposta 3- Sim
Qual a sua opinião sobre as imagens presentes no livro didático de História?		
Resposta 1- As imagens quanto aos assuntos abordados nos textos são bem poucas, inclusive na temática indígena.	Resposta 2- São importantes, pois representam e complementam os assuntos abordados.	Resposta 3- As imagens são recursos importantes presentes no livro didático de história.
Você costuma trabalhar com essas imagens?		
Resposta 1- Às vezes	Resposta 2- Sim	Resposta 3- Sim
No município em que você mora existe alguma aldeia indígena?		
Resposta 1- Não	Resposta 2- Não	Resposta 3- Sim
Em que período é estudado a temática indígena na escola? E que tipo de estudo é realizado?		
Resposta 1- Uma abordagem maior no 7º e 8º ano do ensino fundamental.	Resposta 2- Geralmente, no dia 19 de abril em que se comemora o dia do índio. Os alunos fazem pesquisas, leituras sobre o tema e descrevem os costumes, vestimentas etc.	Resposta 3- Durante o ano letivo com o uso do livro didático.
Conhece algum livro de autoria indígena?		

Resposta 1- Não	Resposta 2- Não	Resposta 3- Não
Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da escola onde você trabalha?		
Resposta 1- Não	Resposta 2- Não	Respostas 3- Sim
Conhece a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras? Como ficou sabendo dela?		
Resposta 1- Sim. Através da Faculdade e de informes e da revista Nova Escola.	Resposta 2- Não	Respostas 3- Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Por meio dos dados apresentados percebe-se que a temática indígena na escola é pontual em datas, conteúdos e tempos específicos. Em relação à formação das professoras, todas possuem graduação em História. Compreende-se como formação os processos pelos quais passam no decorrer da vida e que auxiliam na ação formativa e nas práticas docentes. O modo como pensam e encaram a temática pode ser evidenciado pelas respostas dadas ao questionário, bem como em suas falas durante as entrevistas ao longo das observações.

Ao responderem a forma como têm buscado tratar o tema dentro do ensino de História, revelam ser para elas um desafio ensinar para os estudantes as histórias e as culturas indígenas, uma vez que não obtiveram em sua base de formação inicial estudo apropriado sobre essa temática. Os assuntos em pauta estão centrados no que encontram nos livros didáticos, e na maioria das vezes, por ocasião nas datas comemorativas.

O fato de se questionar o mês de abril como sendo o único do ano em que se pode falar de índios, por causa do dia 19, põe em xeque todo um conjunto de rituais pedagógicos que há anos é executado junto aos alunos da Educação Básica. Tais rituais condenam as histórias e as culturas indígenas a serem tratadas de forma folclórica, com exotismo e desarticuladas dos avanços propostos por estudos, pesquisas em história dos Índios nas últimas décadas. Além disso, a possibilidade de transversalidade de conteúdos das mais diferentes disciplinas pode despertar em professores e alunos o desejo pelo conhecimento das ancestralidades indígenas que vem sendo negado há muito tempo dentro e fora da escola (SILVA; COSTA, 2018, p. 69).

Os autores esclarecem que a transversalização do conteúdo, requer que os professores tenham consciência de que a escola “durante muito tempo foi promotora de ideias preconceituosas e de atitudes discriminatórias contra negros, indígenas e outros grupos étnicos” (SILVA; COSTA, 2018, p. 68).

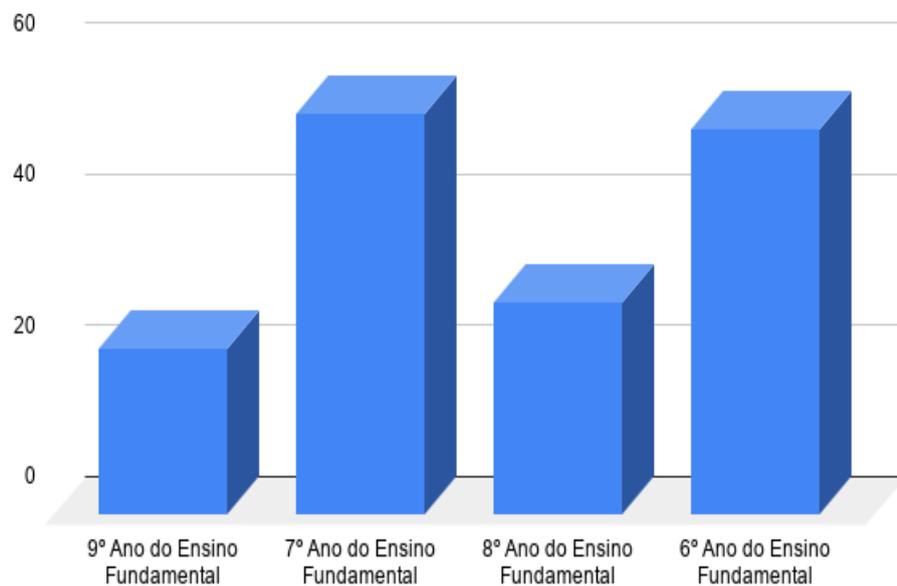
De acordo com as respostas das entrevistas e questionários, consta que mesmo sendo moradoras no município de Sete Quedas, há evidências do desconhecimento da aldeia

Sombreiro por parte das professoras entrevistadas, ou seja, o elo entre as histórias indígenas contadas no passado e a história regional e local do presente, permanecem dispersas no tempo, e o ensino acontece de forma fragmentada. Não expande sua complexidade, suas ações, e os fatos ocorrentes são encadeados ao longo do tempo passado e presente.

As mudanças curriculares no ensino de História na década de 1970 problematizam a influência da produção historiográfica nas novas propostas curriculares para o ensino de História. O currículo atual aborda a história local como uma temática que se apresenta renovada. Na ocasião, Bittencourt (2004), diz que a história local tem sido indicada como necessária ao ensino de História por possibilitar à compreensão do entorno do estudante, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência e por situar os problemas significativos da história do presente. A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais.

Nos questionários eletrônicos com quatorze questões respondidas por 154 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental das três escolas estaduais de Sete Quedas, no mês de setembro de 2020, tiveram assuntos específicos, considerando o encontro dos dados com documentos importantes. Nos gráficos expostos, notam-se as respostas dos estudantes similares com as respostas das professoras e dos gestores das instituições escolares.

Gráfico 1 - Estudantes de cada turma que responderam ao questionário



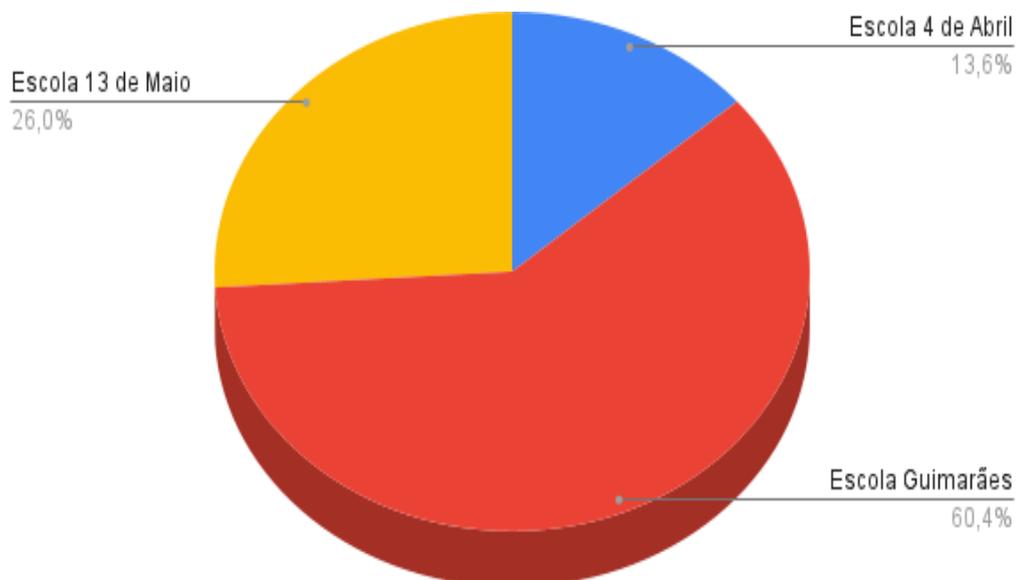
Contagem de 2- Em que Ano do Ensino fundamental você estuda?

Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Em relação às turmas que estudam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observou-se uma contribuição maior dos estudantes no sexto e no sétimo ano, pois, coincide que os livros destinados a essas turmas são, de certo modo, abrangentes em uma quantidade maior de conteúdos sobre as questões tratadas.

Em relação à porcentagem de estudantes, o gráfico 2 apresenta 26% que equivale a um número de 40 alunos da escola 13 de Maio; 60,4%, total de 93 estudantes da escola Guimarães Rosa e 13,6%, 21 estudantes da escola 4 de Abril. A maior porcentagem das escolas que colaboraram com a pesquisa concentra-se na escola Estadual Guimarães Rosa.

Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes por escola que responderam ao questionário



Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Considerando os dados e o debate sobre as perspectivas de renovação do ensino de História, a professora que leciona a disciplina, diz na entrevista, quando questionada se o tema é tratado em todo decorrer do ano letivo ou mais em dias específicos, que o ensino da História indígena acontece “mais em dias específicos, ou dentro do contexto dos conteúdos tratados em sala, como por exemplo o descobrimento do Brasil, na qual o índio está inserido dentro da história” (BERNARDO, 2020).

A forma de lidar com as chamadas datas comemorativas configura-se como uma questão que pode ocorrer em algumas situações, predominantemente pela via da comemoração de datas sem problematização. Fato esse que não trata de superar um tempo e modo hegemônico e vazio,

sem permitir questionamentos, ou proporcionar aos estudantes a sistematização das atividades cotidianas, bem como a presença e vivência de pessoas com culturas, histórias e línguas diferentes (LUIZ, 2014).

De acordo com Silvia e Costa (2018), muitos docentes e estudantes não sabem por que na data de 19 de abril é celebrado o Dia do Índio nas escolas de norte a sul do Brasil. Os pesquisadores em questão indicam que o primeiro Congresso Indigenista Interamericano ocorreu no México, com representantes de diversos países e tomada de decisões importantes, tal como a criação do Instituto Indigenista Interamericano e a designação do dia 19 de Abril como “Día del aborigen Americano. No Brasil chamado ‘Dia do Índio’” (SILVA; COSTA, 2018, p. 81).

Em 2019 o Projeto de Lei nº 5.466 foi aprovado na Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados para que o dia 19 de abril fosse intitulado Dia dos Povos Indígenas. A data é lembrada não apenas no Brasil, mas em todos os países do continente americano, desde 1940. A proposta de lei era a de atualizar o significado desta data e valorizar o coletivo, e não apenas o indivíduo. Trata-se de uma nomenclatura mais respeitosa, a fim de ressignificar a homenagem prestada a esses povos (BRASIL, 2019).

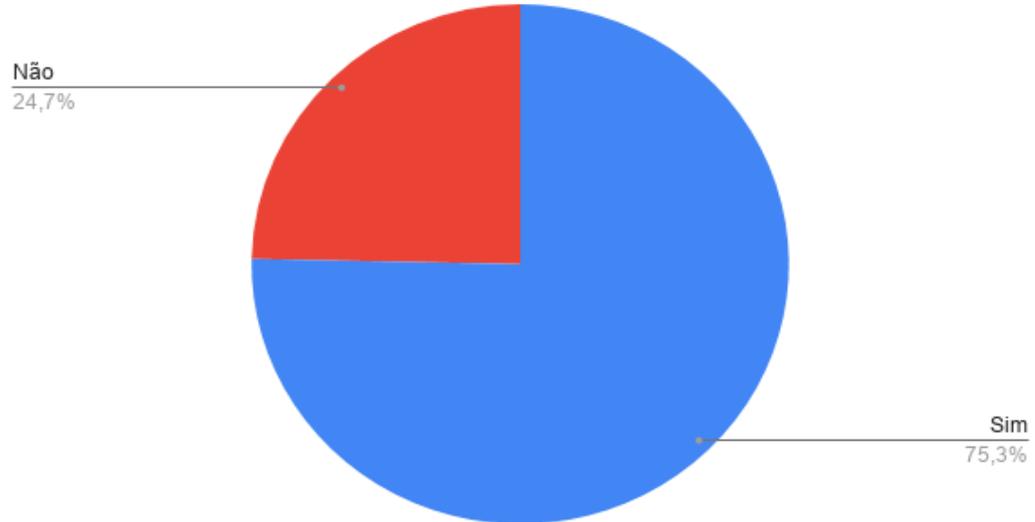
No relatório, é destacado que o uso da palavra “índio”, um termo generalizante, no momento atual, remete a estereótipos e preconceitos que fazem parecer homogênea uma população que é diversa, e que merece ter sua diversidade não apenas reconhecida, mas valorizada. O projeto foi vetado pelo então Presidente da República, Jair Bolsonaro, entretanto, o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional, e o tradicional Dia do Índio, comemorado em 19 de abril, passa a ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas, definido pela Lei 14.402/22 (BRASIL, 2022).

Comemorar o Dia dos Povos Indígenas é uma forma de reconhecer sua diversidade, suas lutas e protagonismos. A mudança na nomenclatura tem muito a contribuir ao ensino sobre povos originários. Neste sentido, voltando o olhar para a pesquisa, outros questionamentos ajudaram na compreensão a respeito da presença dos indígenas nas escolas.

De acordo com o gráfico e com dados fornecidos pelas secretarias, todas as escolas recebem estudantes indígenas, alguns são oriundos da aldeia Sombreiro, outros estabelecem moradias na faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai, e há aqueles com residências na cidade.

Gráfico 3 - Estudantes indígenas nas escolas participantes da pesquisa

Na escola em que você estuda tem alunos indígenas?



Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Nesse conjunto de informações, destaca-se a existência de estudantes indígenas presentes nos espaços escolares, no entanto, o desconhecimento da aldeia no município pode ser constatado mediante as coletas de dados.

De acordo com as informações fornecidas pelas secretarias das escolas em relação ao número de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental em 2020. A escola 13 de maio tem um total de 166 estudantes matriculados, sendo três declarados indígenas. Na escola Guimarães Rosa são 352 estudantes e cinco declarados, e na escola 4 de Abril um total de 102 estudantes, sendo destes seis declarados. A escola considera indígena os estudantes que apresentam o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), documento administrativo fornecido pela FUNAI.

Muitos desses estudantes são bilíngues, possuem como língua materna o guarani e como segunda língua o português. Há ainda os que fazem uso do espanhol. Destaca-se, nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, principalmente em diálogo com as docentes entrevistadas, que muitas não se dão conta de que esses estudantes possuem uma língua materna específica da sua etnia. Na entrevista, quando questionada se os estudantes indígenas são bilíngues, a professora respondeu: “acredito que um deles fala sim, outra língua, mas são muito retraídos, muito quietos, ou seja, introspectivos, seria essa a palavra” (BERNARDO, 2020).

São essas ações que necessitam serem desconstruídas e reconstruídas, a fim de dar visibilidade a esses coletivos, com bases estabelecidas na história local. É importante que se tenha o conhecimento da existência de sistemas educativos com experiências insurgentes que apontam para outros paradigmas escolares e outras formas de se organizarem. O trabalho docente, as relações com as famílias e com a comunidade, enfatiza as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula. Contudo, essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas.

É fundamental “reinventar a escola” (CANDAUI, 2010) para que assim se possa responder aos desafios da sociedade em que todos vivem. Não acredita-se na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. De todo modo, acredita-se no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais.

1.3. Projeto Político Pedagógico e o projeto Noite Cultural

Neste espaço será tratado sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) bem como outros projetos incorporados a ele. Passa-se a averiguar como a Lei 11.645/2008 está inserida no Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas, compreendendo que em cada uma está embutido valores, missões, visões e objetivos institucionais. Sua elaboração exige um diálogo com a realidade local, na qual a escola está inserida. O acesso aos PPP's ocorreu por meio da disponibilidade do site da Secretaria Estadual de ensino e no formato impresso pelos/as diretores/as das escolas.

O Projeto Político Pedagógico é um documento orientador das práticas educativas. Parte da realidade local de cada município e região. Esse documento normalmente passa pelo diálogo com os demais currículos em questão, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que institui em seu Art. 12 aos estabelecimentos de ensino, respeitar as normas comuns, incumbindo-se de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A proposta em cada unidade escolar é um instrumento obrigatório, dinâmico de mobilização coletiva. É um marco referencial à busca de melhoria qualitativa das ações educativas e forma de organizar o trabalho pedagógico. Consiste em um instrumento orientador das ações que deve assumir um compromisso com uma educação voltada para atender a diversidade.

Nessa perspectiva, é fundamental que a proposta assuma responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Todas as escolas participantes da pesquisa incluem o que chamam de projetos de abrangência aos problemas de vida atual incorporando o projeto Noite Cultural, que trata sobre a Consciência Negra, História e Cultura Indígena e Cultura Sul-matogrossense.

A previsão da execução do projeto Noite Cultural, segundo o próprio documento, é no mês de novembro de cada ano, tendo como público-alvo o ensino fundamental, ensino médio e a comunidade escolar. O projeto tem por objetivo permitir pesquisas sobre os temas, a fim de motivar o aprendizado, bem como, divulgar temas científicos, atuais e históricos, para a comunidade escolar. Estão responsáveis pelo projeto, coordenação, direção e docentes.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico da escola se faz imprescindível, “pois a partir desse documento produzido por todos, reflete a proposta educacional da instituição de ensino” (ESCOLA ESTADUAL 4 DE ABRIL-2020). Em todas as escolas, a Proposta Pedagógica é desenvolvida de forma autônoma, e expressa o compromisso com os estudantes e com a comunidade, voltada a atenderem à diversidade. É um marco referencial na busca da qualidade de ensino a fim de organizar em consonância com a realidade local em que as escolas estão inseridas. Nos Projetos Políticos Pedagógicos constam as formas como cada escola se organiza, a legislação pertinente, as modalidades de ensino ofertadas, bem como os instrumentos que possibilitam atingir um ensino de qualidade. As discussões pautam em uma educação integral visando os valores sociais, morais e familiares, e o desenvolvimento global dos estudantes, com referência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É oportuna a discussão a fim de compreender o que é, e para que serve afinal um Projeto Político Pedagógico? Com base nesse questionamento toma-se o Projeto Político Pedagógico como um “fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 57).

O projeto necessita ser construído e vivenciado em todos os momentos como um compromisso definido coletivamente, ou seja, um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis. Projetar é lançar-se para o futuro e orientar-se para a capacidade de olhar as práticas numa reflexão coletiva ao “questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto existente, avaliação do status quo” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 58).

Desse modo, é importante ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, sua capacidade de organizar o trabalho pedagógico e o processo de diálogo, fundado na reflexão coletiva. “A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 1998, p.7-8). Vale lembrar, de acordo com o pensamento da autora, que as coordenadas da escola têm a ver com a organização da sociedade. Portanto, deixa-se claro que a escola é permeada pelas relações de poder.

Isso porque essas relações estruturam e instituem regras e padrões de conduta. [...] portanto, a dimensão política se fortalece e se evidencia nas opções curriculares, e estamos inevitavelmente comprometidos com aquilo que colocamos em prática no âmbito da escola - uma vez que os significados imbricados nas práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder, e, na dinâmica dessas relações, formam-se as subjetividades (SANTIAGO, 2001, p. 146).

Esses discursos apontam para a relação da escola e as estruturas de poder estabelecidas com a sociedade na qual se encontra inserida. As práticas diárias em sala de aula coincidem com as normas e certos padrões impostos que acabam por interferirem no modo de organização das disciplinas, metodologias, objetivos e os conteúdos que serão tratados em sala. A instituição escolar é um espaço de ensinar e aprender. Mas como diz Veiga e Fonseca (2001), o que se deve ensinar? E o que o estudante deve aprender?

Esse questionamento atravessa de certa forma toda a educação básica, e o ensino de história. O que se espera que os estudantes saibam ao final de cada ano de escolaridade? Nesse terreno de debates, de quais conteúdos devem ser ensinados estão imbricadas as questões que incluem e excluem determinados assuntos por não os considerarem tão abrangentes no campo do ensino. A trajetória da pesquisa tem evidenciado que ensinam sobre os indígenas apenas os conteúdos expostos nos livros didáticos.

Na exposição do que é definido nas propostas pedagógicas de cada unidade escolar é apresentada em um quadro comparativo sobre a *missão*, a *visão* e os *valores* institucionais propostos por cada escolas, considerando suas formas de organização e o que trazem em prol a demanda do estudo das Histórias e das Culturas Indígenas. Uma vez que sua elaboração exige um diálogo com a realidade local.

Quadro 2 - Missão, visão e valores da Escola Estadual 4 de Abril

Escola Estadual 4 de Abril	
Missão	Oferecer espaço para a organização e sistematização dos conhecimentos, desenvolvimento integral do educando, formação para a cidadania, aprimoramento da pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico. Oferecer práticas pedagógicas que atendam as diferenças, valorizando-as como elementos de crescimento, fazendo-se necessário diversificar e adaptar os conteúdos.
Visão	A escola visa os ideais da democracia plena inspirada no direito à igualdade e nos ideais de solidariedade humana e do bem-estar social, compromissada em levar aos estudantes a compreensão dos conceitos científicos com tal profundidade que lhes sejam possíveis apreendê-los e empregá-los em qualquer situação cotidiana. Busca instrumentar o estudante para valer-se autonomamente do conhecimento científico mais elaborado, na resolução de problemas que surjam em seu cotidiano.
Valores	Desenvolver a capacidade de construir conhecimentos e aprimorar a humanização, através do enriquecimento das vivências emocionais nas inter-relações pessoais dentro da instituição de ensino, com base sólida na ética e espiritualidade no trabalho incentivando a integridade, responsabilidade, solidariedade e respeito. A presente Proposta Pedagógica tem a possibilidade de oferecer ao estudante a condição de tornar-se “Sujeito Ativo” na construção do conhecimento e, para isto pauta-se nos seguintes fundamentos: I - Valorização do conhecimento prévio dos estudantes construídos na interação com a família, a comunidade e a sociedade civil e religiosa; II - Capacidade de formar sujeitos pensantes, protagonistas do meio em que vivem; III - Valorização do sócio-interacionismo dentro do ambiente de aprendizagem; IV - Condições de construir a aprendizagem com dedicação própria e motivada pela escola e profissionais da educação, formando um sujeito capaz de “aprender a aprender”; V- Competências gerais da BNCC: conhecimento; pensamento científico crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 4 DE ABRIL-PPP - 2020

Quadro 3 - Missão, visão e valores da Escola Estadual 13 de Maio

Escola Estadual 13 de Maio	
Missão	Oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a formação integral e a permanência dos alunos na escola, para que eles possam agir construtivamente na transformação de seu meio. Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudanças, no ambiente participativo, aberto e integrador, numa escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigências, e responsabilidade, que valoriza o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho.
Visão	Sermos reconhecidos como uma rede educacional inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas, dinâmica, integrada e comprometida com a formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes, capazes de cumprir com a responsabilidade social, respeitando as diferenças. Oferecer um ensino de qualidade e trazer a família cada vez mais à escola, que deve ser ela responsável pela educação dos filhos. Trabalhar os valores e habilidades, valorizar o desenvolvimento dos estudantes, respeitando o emocional, intelectual, social cultural do educando.
Valores	Excelência: buscamos incessantemente a qualidade em tudo o que fazemos em nossa escola. Respeito: respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa em nossa escola. Ética: trabalhamos com elevado senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as nossas ações; sabendo que a ética não se resume apenas a um conjunto de regras, é antes de tudo a aquisição de hábitos e atitudes que se convertem em uma maneira própria de viver. O indivíduo é educado e exposto às regras de boa conduta e a um conjunto de valores, cultivados pelo seu grupo social, mas cabe a ele estabelecer o que lhe será útil para o seu pleno desenvolvimento. Solidariedade: valorizamos o espírito coletivo, comprometimento e colaboração no alcance dos objetivos institucionais. Igualdade: tratamos com equidade nossos alunos e colaboradores, respeitando as necessidades e a capacidade de cada um.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO - PPP-2020

Quadro 4 - Missão, visão e valores da Escola Estadual Guimarães Rosa

Escola Estadual Guimarães Rosa	
Missão	Ter como princípio o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.
Visão	Avançar na qualidade do ensino, sendo referência em suas práticas pedagógicas e na valorização dos estudantes, reduzindo a evasão, a repetência, e capacitando os profissionais que nela atuam.
Valores	Desenvolver o compromisso com uma educação de qualidade e equidade com foco na valorização dos sujeitos da aprendizagem a partir do estabelecimento de vínculos de confiança, ética, respeito e liberdade com responsabilidade.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO - PPP-2020

A missão, a visão e os valores específicos de cada unidade escolar tratam de questões sobre ética, respeito e compromisso com uma educação de qualidade, contudo apenas no último quadro foi identificado como missão o respeito as diferenças e o enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Nenhum dos quadros traz de forma explícita a diversidade étnica, mas os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular. Porém, não basta apenas respeitar as diferenças, mas promover espaços e modos de interagir com elas. “No projeto político pedagógico, os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 233).

Nesse sentido, as autoras enfatizam que “a cultura organizacional da escola pode indicar valores, crenças e ideologias que os sujeitos dessa instituição partilham e que nem sempre se encontram explícitos para aqueles que os produzem” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 233). Suas dimensões apontam as práticas escolares e a constituição da identidade dos sujeitos que participam do processo de construção, no sentido da escola adotar abordagem sobre o ato de ensinar, pesquisar e de aprender.

Na ocasião, toma-se como base os documentos orientadores do ensino aprendizagem e os processos de relação com a diversidade, bem como as ações simétricas ou assimétricas das relações de (in)visibilidade dos estudantes indígenas dentro desses espaços escolares. Passou-se a examinar como a Lei 11.645/2008 está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola e como trata a diversidade étnico-racial.

A partir das respostas dos questionários semiestruturados aplicados aos coordenadores e à direção escolar, buscou-se conhecer a forma como lidam com a temática. Foram respondidos sete questionários destinados à gestão e coordenação escolar. Três coordenadoras, três diretores e um diretor adjunto, todas/os residem em Sete Quedas. Com posse nas respostas, foi possível realizar o levantamento que permitiu conhecer o que pensam sobre a História que deve ser ensinada. Foram selecionadas algumas questões e respostas a serem expostas a fim de evitar a repetição das mesmas.

Quadro 5 - Dados dos questionários destinados aos coordenadores e a direção escolar

Existe algum estudo ou projeto relacionado a temática indígena realizado na escola? Se existe, exponha quando e como acontece?
Respostas: Apenas uma pessoa responde “não”, os outros seis participantes responderam, “sim”. Entre eles, um justificou que “a temática é abordada nos temas contemporâneos e nos diversos componentes curriculares, com destaque ao dia 19 de abril e no projeto Noite Cultural no mês de novembro”.
No município em que você mora existe alguma aldeia indígena?
Respostas: Cinco pessoas responderam que não e duas responderam que sim. Entre as que responderam sim, um gestor relatou oralmente ao entregar o questionário que ligou para a secretária de educação para confirmar a existência de aldeia em Sete Quedas.
Conhece a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas?
Respostas: Todos responderam que conhecem a Lei 11.645/2008. Tiveram acesso a Lei de formas diferentes: “Conheço através da participação do curso ‘um salto para o futuro’, e através de comunicação interna com a SED e a escola”. “Pela Lei estar inserida no calendário escolar”. “Por meio da Secretaria de Estado de Educação do MS”.
Quais ações são realizadas na escola para a efetividade da lei 11.645/2008?
Respostas: “A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, faz parte do calendário escolar. Todo trabalho feito durante o ano letivo é apresentado na Noite Cultural” “Celebração do dia do Índio, dia da consciência negra e realização do projeto Noite Cultural”. “Temos a Noite cultural em que são apresentadas atividades sobre o referido tema”. “Essa temática é abordada nos temas contemporâneos e nos mais diversos componentes curriculares, com destaque ao dia 19 de abril e a Noite Cultural, geralmente no mês de novembro”.
Levando em conta sua própria vivência dentro do ambiente escolar, que impacto a Lei 11.645/2008 possui de fato na educação?
Respostas: “Foi o reconhecimento social do negro e do indígena como pilares da formação da sociedade brasileira.” “Valorização da diversidade, ensinando que nenhum grupo é superior ao outro”. “A lei contribui muito para a aceitação e valorização da diversidade cultural.” “É de grande relevância, retorna à história que poucos conhecem.” “A lei retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio na formação da sociedade.”
Após a Lei 11.645/2008 o que foi implementado na escola? O que não se efetivou? E o que foi feito para melhorar?
Respostas: “Foi promovido estudos, pesquisas para divulgação nas horas cívicas e na Noite Cultural.” “Estudos dos temas contemporâneos da BNCC, porém é necessário maior aprofundamento do tema, não apenas dos professores, mas de todo coletivo da escola”. “Trabalhar com essa temática em sala de aula implica em uma série de questões que vão muito além do currículo e da lei em si.” “A mudança não deve ser imposta, não deve ser uma condição, deve ser natural para que todos tenhamos de forma natural as mesmas condições”.

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Através das respostas dos questionários procurou-se estabelecer um diálogo que permitisse conhecer o entendimento e opiniões que cada um possui acerca a aplicação da Lei 11.645/2008 e principalmente como a escola está lidando com a obrigatoriedade do ensino da História Indígena. As respostas dadas pelos gestores e coordenadores de cada escola, apresenta suas preocupações quando dizem que existe a necessidade de maior aprofundamento do tema. Mas destacam que a forma de implementação da Lei acontece por meio do projeto Noite Cultural realizado nas escolas, e por meio dos temas contemporâneos que são abordados dentro da Base Nacional Comum Curricular ao tratar do multiculturalismo que engloba em sua proposta a diversidade cultural e a educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

O multiculturalismo proposto nos temas contemporâneos transversais da BNCC, assemelha-se a proposta dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao pluralismo cultural na qual a proposta é o respeito e a valorização. Mas para valorizar e respeitar é necessário que haja o conhecimento sobre, ou de algo. Não apresentam na proposta uma interculturalidade crítica na construção de uma sociedade que vá além do respeito, que dialogue, interaja e aprenda com as outras culturas, etnias e histórias.

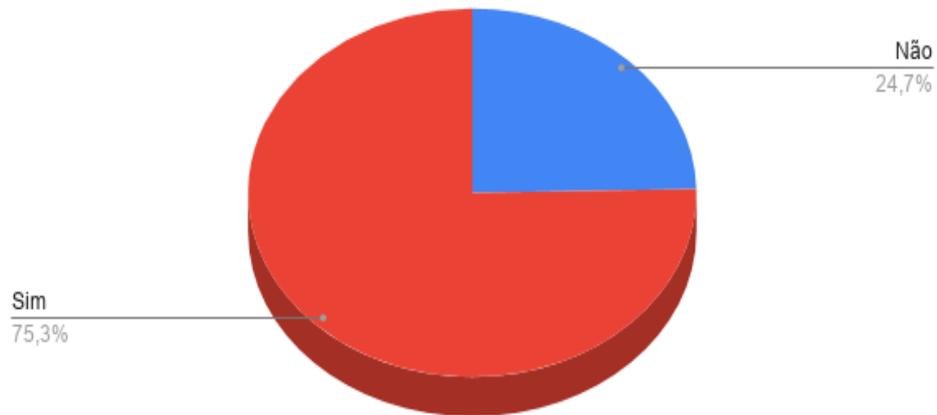
Na última questão: Após a Lei 11.645/2008 o que foi implementado na escola? O que não se efetivou? E o que foi feito para melhorar? O que mais chamou atenção foi a resposta na qual um participante diz que “a mudança não deve ser imposta, não deve ser uma condição, deve ser natural para que todos tenhamos de forma natural as mesmas condições”. O participante em questão refere-se a obrigatoriedade da lei. E instiga a indagar se mesmo com uma lei que obriga o ensino da História e da Cultura dos povos Indígenas, não tem sido efetivada. Quando ocorreriam as mudanças e teriam as mesmas condições?

A luta dos movimentos indígenas em prol à Lei foi necessária, nela reflete suas conquistas, na qual ganham força e visibilidade, portanto, é fundamental estar presente no currículo, nos livros didáticos, nas escolas, nas universidades, principalmente nas salas de aula.

Alinha-se à pesquisa sobre a efetivação da Lei 11.645/2008 nas escolas, segue-se com os gráficos elaborados a partir das respostas dos estudantes.

Gráfico 4 - Estudo sobre a temática indígena

Em sua escola é realizado algum estudo ou projeto relacionado a temática indígena?



Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Na verificação se nas escolas é realizado algum tipo de projeto relacionado, a temática indígena, em relação a amostragem em porcentagem e em números: 75,3% equivalente a 116 estudantes, responderam “sim” e 24,7%, um total de 38 estudantes responderam que “não é realizado estudo sobre a temática”. O projeto no qual a maioria dos estudantes se referem, citado igualmente por gestores e coordenadores, diz respeito ao projeto Noite Cultural, que acontece no mês de novembro, como um espaço propício dentro da abrangência das datas específicas e contemporâneas do currículo escolar, para tratarem da temática afro-brasileira e indígena.

A fim de conhecer melhor o que de fato é realizado nesses eventos, ou seja, no projeto Noite Cultural, organizado nas escolas estaduais, além de prestigiar o evento, procurou-se nas escolas registros e imagens. Esclarece-se que não serão expostas imagens das apresentações apenas da escola Guimarães Rosa, pelo fato de que ficaram por um longo período em reforma sem a possibilidade do acesso aos arquivos. Além da reforma, com a mudança de local, impróprio para guardarem os materiais, documentos e computadores, muitos destes foram danificados com a água da chuva que entrou no espaço onde estavam guardados os documentos.

Em ambas as escolas as apresentações dos projetos Noite Cultural, foram abertas à comunidade. Ocorreram desfiles representando a cultura afro-brasileira e indígena, danças, músicas, capoeira, poemas, entre outros. A maioria das apresentações direcionavam-se à cultura

afro-brasileira, à história e cultura indígena em menor proporção, mas ambas foram expostas no projeto.

A reflexão é buscar abertura no projeto para um diálogo que vá além do convencional, mas que considerem a perspectiva de que todos possam aprender com diferentes ensinamentos, considerando os conhecimentos indígenas e fugindo da ciência eurocêntrica que ignoraram e anularam outros conhecimentos (SILVA; COSTA, 2018).

As imagens que serão expostas nas próximas páginas dessa pesquisa são de fontes e anos diferenciados, a fim de conhecer as dinâmicas que se pontuaram no decorrer dos anos durante a organização do projeto. Ao apresentar as imagens das atividades realizadas no projeto *Noite Cultural* das escolas estaduais 13 de Maio e 4 de Abril, é possível perceber que a mesma mostra uma representação habitual nas apresentações. O indígena pintado e dançando. Focam nas pinturas, vestimentas e alguns artefatos. São poucas apresentações, ou falas sobre esses grupos étnicos. “Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país” (BERGAMASCH; GOMES, 2012, p. 58).

Ganha destaque a História e Cultura Afro-brasileira. Por ocorrer um maior planejamento das atividades, é relevante o envolvimento dos estudantes ao se apropriarem do tema. Os eventos são espaços propícios à abertura da proposta das relações étnico raciais nas escolas, pois além de envolver toda comunidade interna, se abre para a comunidade externa. São espaços nos quais podem ser construídas pontes de diálogos sobre a temática, por meio de estudos realizados durante o ano letivo, tratando-se das histórias e as culturas dos povos indígenas, e a partir desses momentos, tratar da existência da diversidade de povos e, principalmente, da História e protagonismos destes sujeitos.

Os povos originários buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, sujeitos ativos na busca de participação social. Em síntese, cabe às escolas ações que eliminam a visão reduzida e muitas vezes distorcida sobre os indígenas. As aulas de História devem contribuir na formação e estímulo do indivíduo acerca da realidade.

E no que diz respeito à escola, as práticas didáticas, as relações interpessoais e o papel dos docentes frente às relações com a comunidade, influenciam nos quesitos expostos no Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar, tal como suas missões, visões e valores.

Imagem 21 - Pessoas representando o indígena no desfile do projeto Noite Cultural da Escola Estadual 13 de Maio



Fonte: Arquivo pessoal do diretor Adilton

A imagem reflete muito a compreensão que se tem nos espaços escolares até então sobre a História dos indígenas. Na esteira das reflexões sobre as representações, são apontadas as permanências e estereótipos. O que pode dar ênfase ao imaginário sócio/cultural brasileiro sobre os povos originários.

Percebe-se que a representação sobre o indígena no espaço escolar é propagada com músicas, os estudantes com os rostos pintados, cocar na cabeça, o que acaba fugindo do contexto e limitando o que deveria gerar conhecimentos, mesmo que com boas intenções (COSTA, 2018).

Sob o olhar de Jatobá (2019), indaga-se por que a escola aborda tão pouco uma História que é tão vasta? Poderiam ampliar os assuntos abordados nesse projeto, tal como as regiões em que vivem os povos indígenas, as religiões e espiritualidades, os rituais, as relações parentais, e tantos outros aspectos sociais, políticos, históricos, sociais e culturais desses povos.

Na sequência, as imagens das apresentações dos estudantes sobre a temática indígena na Escola Estadual 4 de Abril.

Imagem 22 - Apresentação dos estudantes na Escola Estadual 4 de Abril



Fonte: Arquivo da Escola 4 de Abril

O projeto tornou-se um evento marcante nas escolas. A iniciativa de organizar um dia para as apresentações, abertas à comunidade setequedense é relevante. Todavia, é essencial que os próprios indígenas ocupem esses espaços. Esta é uma forma de ressignificar os lugares e mostrar que os povos originários não se estagnaram no passado. Estão presentes na sociedade contemporânea e lutam constantemente pela sua existência.

Ressalta-se nesse contexto, os desafios de se investigar as práticas escolares, pressupondo nas análises dos documentos e nos dados da pesquisa a maneira como as instituições de ensino tem tratado os assuntos do reconhecimento e da diversidade, apresentando desse modo uma interculturalidade funcional.

1.4. Tempos e espaços escolares: (in)visibilidade dos Guarani locais

A temática indígena permite reflexões sobre o processo que deu origem ao espaço territorial denominado por Sete Quedas. Quem eram os povos que ocupavam esse território? Os questionamentos permitem esclarecer a presença e ao mesmo tempo a ausência de estudantes indígenas nos espaços escolares formais.

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

lado, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registram ou registraram pouco seu passado através da escrita (MONTEIRO, 1995, p. 227).

A história do colonizador registrada na produção historiográfica, bem como nas publicações didáticas e paradidáticas dirigidas aos estudantes, contribuem muitas vezes para negar o caráter pluricultural da nação brasileira. Diante das respostas dos estudantes, dos docentes, dos coordenadores e dos gestores integrantes de cada instituição de ensino, percebeu-se que foi mal implementada a Lei 11.645/2008, pois vem sendo inserida de forma esporádica e superficial nas escolas. “Situação essa que reflete a predominância da epistemologia ocidental nos currículos da educação brasileira; essa hegemonia apresenta-se através da colonialidade do saber que rejeita outras formas de conhecimento” (MACENA, 2018, p.8).

Os discursos dos estudantes e docentes ponderados na diversidade cultural com o intuito em compreender o processo de desconstrução de estereótipos e os preconceitos construídos e perpetuados no imaginário popular em relação aos povos indígenas, abrange as circunstâncias em que a história e a cultura hegemônica se colocam em oposição às demais histórias e culturas, sendo urgente o processo de conhecimento da diversidade étnica histórica e cultural brasileira.

A pesquisa aprofunda-se nas discussões sobre a implementação da Lei 11.645/2008, difundindo ideias reflexivas sobre a formação inicial e continuada da prática docente, a fim de humanizar as relações sociais que permeiam o espaço da escola e busca educar para a convivência na diversidade.

A situação nos leva aos conflitos e relações étnico-raciais em Mato Grosso do Sul, por conta da terra e da ganância do agronegócio e colonização. A realidade no cotidiano, vivenciada na fronteira que se estabelece entre indígenas e não indígenas diz respeito aos que estão nas margens do sistema. Nas palavras da professora entrevistada, ao perguntar a ela com que frequência vê os indígenas no município, a mesma relatou que em dois ambientes identificou a presença deles.

Vejo bem pouco. A gente vê mais no Paraguai, entre a fronteira, em um mercado. Eles não frequentam muito o lado de cá. Raramente se vê indígena no mercado aqui no Brasil, ficam mais no Paraguai. Aqui na cidade de Sete Quedas vi um rapaz indígena que era um andarilho. Não sei o que aconteceu com ele, pois sumiu. Eu o via quase todos os dias. Esse sim, ficava aqui no Brasil. Encontrava ele pela manhã. Lembro no inverno, um frio, e ele sentado em frente a lanchonete do Vanderlei esperando uma xícara de café. [...] Só que o indígena não se comunicava com ninguém. O problema maior era esse, a falta de comunicação. Não falava nossa língua (SILVA, 2020).

O relato da professora enfatiza a urgência sobre as questões econômicas, políticas e sociais. Ressalta o meio de comunicação (a língua falada) como um problema. No que tange aos distanciamentos que foram solidificando fronteiras entre grupos sociais, e construídas simbolicamente, ao longo do tempo, destaca-se a formação e a construção da imagem que se tem do Outro. A colonialidade do poder ligada à economia, à autoridade e controle da subjetividade e do conhecimento, cria diferenças no sentido de inferiorização e subalternização (MIGNOLO, 2014).

Embora existam muitas leis em sua defesa, poucas são de fato concretizadas. O preconceito e o racismo são preocupantes, pois, impede que se promova a interação, a reflexão, o pensamento crítico, a solidariedade, e o (re)conhecimento entre as diferentes culturas. A sociedade reproduz, naturaliza o preconceito e induz abertamente à criação de comportamentos discriminatórios e a exaltação de uma cultura hegemônica.

A dissertação de Franciele Sabchuk (2020), sobre uma proposta de formação continuada com a questão indígena para os professores do ensino de História no município de São José dos Pinhais, apresenta “a dificuldade no reconhecimento da diversidade cultural, no que se refere à presença de negros e indígenas no território são-joseense, também foi observada na omissão discursiva” (SABCHUK, 2020, p. 39). Segundo a autora, o currículo escolar envolve a comunidade local, ou seja, é importante considerar o tipo de municípios que se desejava formar, “afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que irão segui-lo” (SILVA, p. 15, 2017 apud SABCHUK, 2020, p. 39).

É fundamental evidenciar o processo histórico-geográfico pelo qual a construção da sociedade brasileira foi governada por promessas acerca da inclusão da modernidade e do desenvolvimento, expandidas na noção de progresso. Foi esse o combustível de sustentação do movimento capitalista no Brasil (CANTELMO, 2014, p. 14). Toma-se como exemplo os casos dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, que é o segundo Estado brasileiro com o maior número de habitantes indígenas e um dos primeiros colocados na violação dos Direitos Humanos com casos frequentes de discriminação, racismo e violência extrema (CHAMORRO; CAMBÉS, 2015, p. 19).

Seja para se apropriarem de suas terras, seja para buscar ouro, escravos ou almas para converter, a violência, física, psicológica, cultural, contra os povos indígenas não é novidade nem em Mato Grosso do Sul, nem em muitos estados brasileiros. Fosse qual fosse o motivo imediato, essa violência sempre foi e continua sendo acompanhada por discursos discriminatórios e racistas que pretendem justificá-la (CHAMORRO; CAMBÉS, 2015, p. 19).

Os conflitos, recorrentes no Estado, tornam-se muitas vezes como algo comum, naturalizados por grande parte dos brasileiros. Algo real, entretanto, invisível. As questões sobre os conflitos territoriais, o racismo, ou ainda, o modo de ser e de viver desses coletivos e suas particularidades étnicas são assuntos que têm conquistado espaço no campo acadêmico, todavia, são temáticas que ocupam pouco espaço e relevância nas aulas de História no ensino fundamental. E o conhecimento histórico não pode ser restrito às universidades. “Uma das formas de enfrentamento dessas contradições e desigualdades, segundo alguns intelectuais, é a educação. Para isso, fazem-se necessárias mudanças no âmbito das instituições educacionais, da educação básica ao ensino superior” (CORDEIRO, 2012, p. 357). Logo, é fundamental, dentro dos ambientes escolares, tratar dos assuntos que remetem à colonialidade no sentido de constatar que elas existem e reconhecer sua persistência.

Propõe evidenciar às questões das violências, do racismo, mas também a existência da diversidade étnica e cultural, dos conhecimentos, das histórias e das culturas indígenas. Por exemplo a forma como os Guarani e kaiowá possuem o território, como espaço de sobrevivência física e cultural. Sintetizam os interesses da vida em um *ñande reko*, no modo de ser e de existir. Tem a ver com a cultura, com os hábitos e os costumes próprios da etnia (SILVA, 2016, p.12).

O modo de ser e de viver indígena no território difere do sistema opressor capitalista que vê e estabelece a terra apenas como meio de produção e desenvolvimento em torno do capital. O paradigma da modernidade apresenta um abismo quando pensada apenas no desenvolvimento do progresso. Mas ao tomar o processo de ensino como formador das bases e do conhecimento que possuímos sobre o Outro desde muito cedo, compreende-se ser esse espaço, o ambiente propício para apresentar a existência dos mundos plurais.

Deve-se lembrar que as escolas são ótimos espaços e instrumentos para se entender as relações presentes na fronteira. A convivência diária, a troca de conhecimentos, experiências e necessidade de adaptação são elementos que tanto os estudantes, quanto os professores vivenciam diariamente, marcado e evidenciado por uma dinâmica específica de fronteira. Pode ser identificada tanto na língua, quanto no modo de ver o mundo e demais experiências que trazem da família, e do meio que os cercam.

Portanto, adentrar os muros escolares requer a dinâmica de lidar com o fato de que esses espaços, como uma instituição social, produzem e reproduzem preconceitos, sejam estes, conscientes ou inconscientes, de formas difusas. Mas as salas de aula, e as aulas de História são espaços de diálogos propícios para expandir o assunto e compreender de que modo têm sido (re)produzidas as (re)apresentações sobre esses coletivos.

CAPÍTULO 2

A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E DESAFIOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste espaço a discussão diz respeito às políticas públicas educacionais e ao assunto étnico-racial incorporado no sistema de ensino da educação básica por meio de legislações concernentes ao estudo proposto. Nesta parte do texto serão abordados pontos relacionados ao racismo contra os povos indígenas e às manifestações desses movimentos em prol da Lei 11.645/2008, que estabelece o começo de um diálogo para discutir e apresentar à população brasileira quem é o sujeito indígena na atualidade, como vivem ou sobrevivem em meio a truculentos ataques aos territórios, às suas culturas e línguas, bem como suas lutas pelos direitos constitucionais. Tratar da temática dentro dos espaços escolares, em especial nas aulas de História, é o caminho para obtermos conhecimento sobre a história, os fatos e os sujeitos em suas relações com a sociedade não indígena.

No momento atual, refletir a proposta do ensino da História indígena, nos espaços escolares, e os elementos que compõem as questões étnico-raciais nas suas ações, significa prosperar na discussão a respeito de temas tão essenciais. A abordagem sobre a inclusão da diversidade evidencia as emergências das práticas pedagógicas no combate ao eurocentrismo, rompendo com os silêncios impostos. É fundamental a elaboração dos currículos e materiais de ensino, como o livro didático, que tenham em conta a diversidade de histórias e culturas; das memórias coletivas presentes na sociedade.

As políticas públicas implementadas na gestão de cada governo incorporam, em seu sentido, o modo de conduzir essas urgências e emergências nas pautas políticas de cada país, de acordo com o posicionamento, o interesse e as metas que querem atingir. Um olhar panorâmico sobre o papel das políticas educacionais brasileiras a partir de algumas leis, entre elas a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, nos permite observar o quanto é possível introduzir conteúdos excluídos intencionalmente dos currículos.

Por isso, os projetos emancipatórios devem começar por desmontar as imagens depreciativas associadas a esses povos. A situação remete à abrangência da condição colonial da história indígena e como vem sendo reformulada, na perspectiva de superar as concepções do “índio” exótico, romântico, puro, selvagem e genérico, e colocá-las em análise a partir de um outro ângulo, compreendendo-os como sujeitos políticos em constantes ações de

enfrentamentos e lutas, e não apenas como vozes silenciadas pelo seu suposto primitivismo e condenadas a uma eterna infância (CUNHA, 2012, p.11).

A ideologia colonial a qual os povos originários foram expostos permanece nos processos mentais subjetivos e reconfiguram-se num colonialismo interno atrelado à economia, à política e à vida sociocultural de grupos colonizados. A noção definida por Pablo González Casanova, sobre o colonialismo interno, está originalmente ligada a fenômenos de conquista, marcados pela imposição dos colonizadores e práticas advindas de seu continente de origem (GONZÁLEZ CASANOVA, 2007, p. 432).

A colonialidade, de acordo com Luciana Ballestrin (2013), tem a ver com a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. Neste sentido, Quijano (2005), na obra “*Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*”, afirma que raça é uma categoria mental da modernidade e tem a ver com o controle e dominação, colocada como “instrumento de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.117).

A colonialidade do poder consiste nos conceitos relacionados à raça e aborda a identificação dos povos estabelecidos e impostos na questão fenotípica, como fundadora da dominação, tais como a cor da pele, do cabelo e os traços físicos. A etnia acena para o campo sociocultural, com afinidades linguísticas. Para Mignolo (2014), a colonialidade do poder está ligada ao controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero, da sexualidade e da subjetividade do conhecimento.

O autor sustenta que essa colonialidade tem agido, desde a construção da modernidade sob o prisma europeu, no sentido de criar diferenças e utilizá-las como justificativa à inferiorização, à colonização e à subalternização de povos e culturas. O padrão de poder busca a homogeneização dos grupos ao criar, no imaginário da população brasileira, um único modo possível de ser, de viver, de pensar e de agir (MIGNOLO, 2014).

O livro didático, em sua afinidade com o currículo, não está alheio às relações sociais e de poder. O currículo é elaborado como elemento discursivo da política educacional, concentra-se e desdobra-se em torno dos aspectos sociais e políticos. Não se pode olhar para dentro dos livros sem levar em conta o que ocorre para além de suas margens (SÁ, 2019). “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência” (SILVA, 2005, p.21).

O ponto principal é justamente, na inclusão da temática nas escolas, sugerindo incorporar outras cosmovisões no tratamento de conteúdos, bem como a inserção de políticas

educativas que objetivam estabelecer uma nova visão histórico-cultural, junto a uma organização sociopolítica, cultural, econômica, cosmológica e linguística, compreendendo as diferentes realidades sociais dos povos indígenas.

Para tanto, rever as legislações que regem a sociedade e a história, incluindo sua função social, em especial a que visa favorecer a inclusão da diversidade étnica, é primordial para fugir dos estereótipos e conhecer historiografias dos povos indígenas e suas diferentes formas de vida.

Cabe questionar se as políticas e ações afirmativas, tais como a lei que obriga o ensino de história e cultura indígena nas escolas, são suficientes para provocar mudanças efetivas nas escolas. As ações afirmativas são políticas sociais que visam combater as desigualdades decorrentes da discriminação e promover a participação de minorias no processo político.

Tem por intuito garantir a visibilidade, oportunidades iguais, e grande chance de estabelecer mudanças significativas ao sistema de ensino. Porém, em diálogo com o educador Fidel Tubino (2005), é relevante realizar um balanço dos resultados que essas ações produzem, quando simplesmente cumprem o papel de implantação e não de implementação, ou seja, quais ações são desenvolvidas e resolvem o problema em bases práticas. Escreve que muitas dessas políticas, por vezes, apresentam o problema, geram expectativas e depois se fecham, como se a situação estivesse solucionada.

Contudo, a discussão vai além da iniciativa proposta. A partir dessas possibilidades transformadoras, é preciso ir além das políticas de reconhecimento e incluir no sistema de ensino o real problema causador da necessidade e obrigatoriedade de tais leis. Implica discutir o negacionismo do processo homogeneizador e assimilacionista, bem como pôr em pauta a discriminação racial, percebendo que as estratégias igualitárias dessas ações, embora tenham melhorado os indicadores de acesso ao sistema educacional, não conseguiram gerar melhores níveis nos resultados em relação ao racismo (TUBINO, 2005, p. 6). As políticas afirmativas, como a inclusão do ensino da História indígena nas escolas, visam a redução do preconceito, e nos propõem além da abertura do diálogo, questionar em que condições se dá esse diálogo, além de identificar suas causas contextuais.

Segundo Tubino (2005), é necessário dar visibilidade aos motivos, para assim avançar na tentativa de consertar os problemas comuns explícitos, relacionados ao preconceito e ao racismo em bases estruturantes de poder, uma vez que a assimetria ontológica da espécie humana forneceu às sociedades hierárquicas o suporte filosófico das diferenciações sociais historicamente produzidas, como se estas fossem naturalmente dadas.

O autor questiona em quais condições essa comunicação se desenvolve, e se permitirá, ou não, que as estratégias interculturais possam promover a interação dialógica na qual o antigo

assunto do respeito pelo outro esteja unido, não sem conflito, à nova experiência de se olhar com o olhar do Outro. Para isso, precisamos observar as vivências que nos rodeiam, as culturas, as histórias e as cosmovisões, as coletividades, às quais atribuem significados, entendem, explicam e interpretam o mundo.

2.1. Silêncios, (in)visibilidades e apagamento: o racismo e a população indígena no Brasil

Falar em preconceito é falar de um conceito preestabelecido, antecipado, sem ter muito ou nenhum conhecimento acerca dos fatos e pessoas. É prejudicar, dar uma opinião sem ter conhecimento. Na maioria das vezes, o preconceito sobre os indígenas acontece por uma parte da população dominante sobre minorias, por meio de atitudes que geram situações de conflitos e violência. O preconceito advém da presença de certas peculiaridades físicas hereditárias, como o fenótipo, ou pelas diferenças de idioma, religião, cultura, cor, origem, língua (SILVA; GRUPIONI, 1996).

No texto *História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados*, de Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005), o racismo é apresentado como uma ideologia que exige a existência de hierarquia entre grupos humanos. O preconceito é a opinião preestabelecida, um julgamento negativo que se faz de pessoas por estereótipos. A discriminação viola o direito das pessoas, uma ação ou omissão, no sentido de fazer ou deixar de fazer algo com base na raça, sexo, idade, religiosidade ou etnia.

Na medida em que a América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder da modernidade, a ideia de raça foi firmada na distinta estrutura biológica, sustentada na suposta situação natural de inferioridade, relacionada ao controle do trabalho, em torno do capital e do mercado mundial, com a estratégia da dominação exigida pela conquista. “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Foi construída nessa ideia, de estruturas biológicas e produziu na América novas identidades: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Na lógica em que surgem discussões sobre o racismo, que mantém os indígenas à margem da sociedade, Almeida (2018), em sua obra “*O que é racismo estrutural?*” complementa ao afirmar que o termo não é fixo ou estático, mas sim, atrelado às circunstâncias históricas de conflitos e poder. Faz parte das circunstâncias históricas de meados do século XVI, que forneceram um sentido específico à ideia de raça.

Para Almeida (2018), a extensão do problema é que o racismo, entendido estruturalmente, é uma forma de racionalidade, normalizada na maioria das relações sociais

contemporâneas, que se dividem e se diluem nas inúmeras dimensões da existência humana, a econômica, a política e a dimensão da subjetividade. Entendido enquanto “ato direto”, é negado, porém, praticado consciente e inconscientemente por diversos atores, em muitos meios que o cerca. O racismo pode ser percebido em tudo que é hierarquizado em termos de superioridade ou inferioridade na concepção do Outro, e se revela de diversas maneiras. Esses povos são os sujeitos mais vulneráveis ao desemprego, ao acesso à saúde, à educação e são aqueles que menos ocupam cargos públicos nas esferas políticas governamentais.

Tanto os coletivos indígenas quanto negros foram tratados como escravos, responsáveis pela força e mão de obra na formação do Brasil. “A segunda forma de controle da mão-de-obra foi a escravidão plena, implicando relações de compra e venda de escravos indígenas, e da propriedade por outras formas de aquisição”, escreveu Ramos (2004, p. 254).

Os povos originários foram os primeiros escravizados e substituídos pelos negros por resistirem à escravidão ou por serem, de certo modo, protegidos pelos padres jesuítas, durante suas missões para a salvação das almas. Bonin (2016) ressalta que o termo racismo tem sido contestado, em especial quando aplicado às relações com os povos originários, sendo considerado, por muitos, inadequado porque:

No campo das Ciências Sociais, o próprio conceito de raça já foi, há tempos, problematizado porque os pressupostos biológicos que o sustentavam não gozam mais da mesma força científica e credibilidade de outrora. Ainda assim, é necessário reconhecer que o conceito de raça opera concretamente no âmbito social, classificando, hierarquizando, estabelecendo (ainda que não de maneira definitiva) lugares sociais e possibilidades diferenciais de ação para grupos e indivíduos. O racismo em nossa sociedade se fortalece através de dois mecanismos principais: a negação (alega-se não existir racismo) e a banalização (o outro é hostilizado de forma sistemática e cotidiana) (BONIN, 2016, p. 9).

Na sociedade, o racismo persiste e os casos de violência, desrespeito, ameaças e assassinatos seguem nos últimos tempos. Para Nogueira (2006), no Brasil existe uma tendência de o intelectual brasileiro, geralmente branco, negar o preconceito. Mas mesmo que alguns estudiosos se recusem a aceitar o problema do preconceito racial, a problemática se revela no contexto da situação de forma incontestável.

O racismo atinge os povos originários, uma vez que permanece atrelado ao preconceito, à discriminação e ações baseadas nas diferenças entre formas de viver e produzir seus modos de vida, suas culturas e histórias. Ao evidenciar lembranças da história colonial, do termo “índio”, nomeado pelos colonizadores, numa forma generalizante na qual esconde toda diversidade étnica e cultural, constata-se que o colonialismo, ao surgir como forma de expansão europeia, impôs um conjunto de ações políticas e econômicas, visando à aquisição de territórios

coloniais por meio da conquista e estabelecimento de colonos. Relativo à colonialidade, Grosfoguel (2010) descreve que as perdas para os indígenas se deram de forma violenta e em todos os aspectos, inclusive no quesito de inferioridade e superioridade do saber e do ser.

[...]se hace necesario comprender la idea de la colonialidade como aquel fenómeno que posibilita la modernidad gracias al descubrimiento e invención de América, estructurado en todas las esferas – ámbitos tantos individuales como coletivos, provocando una violencia espiritual y física que se instala y expande en el poder, el saber y el ser (GROSFOGUEL, 2010, p. 17).

A imposição do colonialismo, do poder, do saber e do ser não se encerra com o fim da colonização clássica, elas permanecem e se encontram enraizadas no seio das Américas, na qual, até na atualidade, os indígenas são excluídos e colocados à margem da sociedade, enfrentando dificuldades para conseguir empregos, ou sendo obrigados a exercer subfunções (CESAIRE, 1978).

A extensão do problema ultrapassa a busca por almas e por escravos e transforma-se em violência física, cultural e psicológica. Fosse qual fosse o motivo imediato, essa violência foi e continua sendo acompanhada por discursos discriminatórios. Apoia-se, primeiro, em uma negação do diferente, em tal desconhecimento do Outro (CHAMORRO; CAMBÉS, 2015, p. 19). As pesquisadoras relatam que o Estado de Mato Grosso do Sul é, hoje, o segundo estado brasileiro com maior número de habitantes indígenas e um dos primeiros colocados na violação dos direitos humanos, com casos frequentes de discriminação, racismo e violência extrema.

Os trabalhos da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) são contundentes ao apresentar inúmeros pontos que denunciam os graus de violência a que estes coletivos são expostos permanentemente. A Comissão se debruçou sobre o assunto, e o relatório de 2019 evidencia os desafios estruturais que o Brasil enfrenta, notadamente aqueles relacionados à discriminação histórica que impacta grupos específicos, como pessoas afrodescendentes, povos indígenas, comunidades quilombolas, camponeses, trabalhadores rurais e outros. Um dos exemplos mais próximos é a seção que detalha as violações recorrentes aos povos Guarani e Kaiowá:

Por sua vez, a CIDH pôde verificar que a grave situação humanitária sofrida pelos povos Guarani e Kaiowá é decorrente, em grande parte, da violação de seus direitos territoriais. Em visita à terra indígena Dourados-Amambaipeguá, recebeu-se abundante informação sobre as vítimas do chamado “Massacre de Caarapó”, em que Clodiode Souza foi morto e outros seis indígenas ficaram feridos, incluindo um menino de 12 anos. Também se tomou conhecimento dos frequentes ataques realizados por milícias armadas que causaram várias mortes e desaparecimentos (CIDH, 2021, p. 33).

Observar os conflitos entre Estado e os sujeitos indígenas é averiguar as dimensões das relações de poder que se estabelecem entre eles, e as tensões que marcam os padrões de incorporação impostos pelo Estado, já que “o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (SANTOS, 2004, p. 8).

No Brasil, a marca do colonialismo se mostra, não apenas, na exclusão indígena, mas na sociedade como um todo, na qual as concepções europeias de pensar e de ser se fazem presentes no dia a dia, atribuindo um *status* de inferioridade entre brasileiros e europeus. A disputa geopolítica de superioridade e a invenção do conceito de raça perpassam no imaginário da população brasileira, disseminados, muitas vezes, dentro dos espaços escolares. Isso obriga a todos à desconstrução dos conteúdos e ensinamentos hegemônicos e a abertura às histórias plurais.

O Estado-nação legitima os dispositivos de poder em sua dimensão simbólica, tal como foi inventado o “índio”, desde o sistema colonial, alimentando os confrontos e exclusões a partir de um processo de negação da alteridade. O domínio, por meio da raça, se aloja dentro do modelo mundial de poder capitalista, no pilar da identidade nacional e da comunhão étnica. O racismo existia muito antes de ser conceituado como tal, ainda na projeção do Outro, como o não humano, aquele que não possuía alma, recaindo o estigma da incapacidade e a necessidade da tutela.

Há uma certa emergência nas circunstâncias atuais que exige (re)pensar essas situações. É imprescindível o debate sobre o racismo contra os povos indígenas, pois se fundamenta no conflito territorial. Em nome do progresso e do desenvolvimento, vem sendo agenciado um verdadeiro desmonte¹⁰ dos princípios da Constituição Federal de 1988.

O racismo se fortalece, primeiro, através do mecanismo da negação e, sucessivamente, da hostilidade e banalização. “Ao mesmo tempo em que é implícito, é disfarçado: o racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, e diminui a sua coesão com a compartimentação entre negros e indígenas, criando a ambiguidade dos mestiços e pardos” (MILANEZ, *et al.*, 2019).

O texto compreende que foram, justamente, as ambiguidades e as contradições que marcaram, por exemplo, a proibição da escravização indígena, realizada pela igreja, mas, ao mesmo tempo, permitiu aos colonos controlarem os indígenas a partir das guerras justas e de outras tantas formas de escravização. A reflexão nos remete à situação atual em que:

por um lado, temos um Estado de Direito fundado sobre uma Constituição Federal que reconhece direitos originários territoriais e o direito à diferença; e,

¹⁰ Esses desmontes estão relacionadas às políticas sociais, à perda dos direitos que foram conquistados a partir de organizações complexas de lutas. As Propostas de Emenda à Constituição (PEC) envolvem a saúde, a educação, os direitos trabalhistas e a questão dos direitos indígenas conquistados.

por outro, os ataques constantes que as populações indígenas sofrem tanto no campo quanto em embates jurídicos e legislativos (MILANEZ, *et al.*, 2019, p. 2164).

O autor Milanez (2019) relata que, na história do Brasil, indígenas foram os primeiros a serem escravizados na montagem dos engenhos de açúcar. Essa escravização não permaneceu no passado colonial, mas continuou na época da produção da Erva Mate Laranjeira e nas fronteiras agrícolas. Por exemplo: os Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, estão presentes nos subempregos em lavouras de soja e usinas, entre outros trabalhos braçais (BARRETO, 2020).

Em uma sociedade individualista, em que a competição no mundo do trabalho se expande, enxergar a presença do preconceito a partir de um processo de discriminação, classificação e exclusão intencional de algumas pessoas, que passam a ser vistas como incompatíveis com esse mundo do trabalho devido à sua forma física, mental ou intelectual. Neste mesmo texto de Milanez (2019), encontramos algumas afirmações públicas racistas por parte das autoridades políticas, durante o mandato do ex-presidente da República Jair Bolsonaro.

Em janeiro de 2019, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Rodrigo Amorim, sugeriu que ‘quem gosta de índio, que vá para a Bolívia’ (Cf. Cappelli, 2019). Em novembro de 2017, em depoimento a um jornal, o ex-ministro da Justiça, Torquato Jardim, definiu “cinco tipos de índio”: “Há o índio que você acha que existe, mas só encontra sinais; há o que você recém-conheceu; há o que já convive; há o urbanizado; e há o índio-empresário” (Cf. Souza, 2017); e o próprio presidente da FUNAI de 2017, Antônio Costa, chegou a afirmar que os “índios não podem ficar parados no tempo” (Cf. Fellet, 2017). Bolsonaro é autor de inúmeras falas públicas racistas, e o início de seu governo merece uma análise mais aprofundada diante da agressividade dos ataques contra os povos indígenas, a desestruturação da FUNAI e do subsistema de saúde indígena e a incitação ao ódio contra indígenas. Mas como compreender as propostas de “integração”, a comparação de indígenas em seus territórios a “animais em zoológicos”, ou declarações de que “o índio é um ser humano igualzinho nós”, mas “em situação inferior a nós”, sem categoria de racismo? (MILANEZ, *et al.*, 2019, p. 2164).

Toma-se brevemente o caso das declarações públicas que denunciam o racismo impregnado nas relações políticas de poder, como exposto na reportagem: *Deputados Heinze e Alceu Moreira sofrem representações por racismo e incitação ao crime*.

O Ministério Público Federal (MPF) e a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul apresentaram representações pedindo que os deputados federais Luis Carlos Heinze (PP-RS) e Alceu Moreira (PMDB-RS) sejam denunciados por racismo e incitação ao crime. Os pedidos foram encaminhados na semana passada ao procurador-geral da República, Rodrigo Janot, e têm como base os discursos proferidos durante audiência pública realizada em Vicente Dutra (RS), em novembro do

ano passado. Na ocasião, o deputado Heinze afirmou que “índios, quilombolas e gays” representam tudo que “não presta” e, conforme destacado na representação protocolada pela 6ª Câmara de Coordenação e revisão do MPF, conclamou os ouvintes a reagirem contra esses grupos étnicos, inclusive por meio de segurança privada. Já o deputado Moreira usou o termo “vigaristas” e defendeu que a plateia deveria se vestir de “guerreira” contra eles (SANTINI, 2014).

São duplos discursos com manifestações de ódio, afirmando interesse em justificar e legitimar o domínio. Não é possível negar que, sob o racismo, temos justificativas historicamente construídas que sujeitaram indivíduos e povos a condições da desigualdade e da pobreza com peculiaridades em tempos e lugares históricos diferentes. As contradições permanecem latentes, por vezes, mascaradas, mas nem sempre ocultas. O racismo se estabelece ao dizer que indígenas representam tudo que não presta. Foi desta forma que o colonizador estabeleceu que o colonizado era, por natureza, preguiçoso, incapaz, ingrato, desonesto e inferior.

O colonialismo interno e a colonialidade do ser e do saber permanecem em forma de segregação racial, em países considerados democráticos. Perduram, assumindo novas formas, novas modalidades que, longe de terem desaparecido, permanecem, sofrendo superficiais metamorfoses (MEMMI, 1967).

É confirmado o racismo no artigo de Milanez *et. al.* (2019) e seus aspectos de (in)visibilidade. As confirmações estão expressas nas falas de intelectuais e de lideranças em forma de denúncia. Para o escritor Ailton Krenak, o racismo é uma epidemia global, causada pela recusa em aceitar a diferença. Sua fala questiona o projeto do Estado, visível, por exemplo, na segregação das reservas não autônomas.

No Brasil, é naturalizada a ideia imposta pelo colonialismo de que uma parte do nosso povo nasceu para viver segregado. Será que a semente da violência racial específica, dirigida contra os indígenas, não é reforçada pela estratégia histórica do Estado brasileiro - descimentos, aldeamentos - para mantê-los segregados em territórios que são configurados como lugares de exclusão e não como lugares de inclusão na vida brasileira? Uma vez que a invasão do Brasil permanece, e os territórios agora estão cercados pelo agronegócio e sob intensa vigilância da mineração, que quer invadir nossos espaços de vida, perpetuando sempre uma relação de desigualdade, que é a afirmação desse racismo contra os povos originários daqui desta região do mundo (MILANEZ *et al.*, 2019).

As relações do Estado brasileiro com os povos originários são profundamente influenciadas por uma histórica relação de genocídio, de extermínio, e uma expectativa hipócrita de que os que sobrevivessem seriam mantidos em reservas cercadas por agronegócio,

reservas sempre prestes a serem invadidas por garimpeiros, por fazendeiros, e descritas até por alguns presidentes da FUNAI como ‘não produtivas’, como contrárias aos interesses da sociedade brasileira.

É uma relação de desigualdade, de segregação, que penaliza esses sujeitos de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício. Assim como o Brasil consegue ter, na visão de alguns, a experiência do racismo cordial, ele também consegue produzir um outro fenômeno que é o benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla (MILANEZ *et al.*, 2019, p. 217).

Krenak (2019) observa que o racismo se disfarça o tempo todo, gerando a exploração da mão de obra necessária à produção e à expansão do capital. A modernidade acabou por gerar as condições objetivas que estabeleceram a separação entre grupos humanos, não só em classes, mas em raças.

Para Tubino (2005), o problema da discriminação étnica e cultural não é um problema exclusivo do discriminado, é uma relação de mão dupla. Não só dos setores discriminados, mas dos setores hegemônicos e discriminadores da sociedade.

O problema abarca todos, portanto, é fundamental visibilizar o problema e suas causas, sobretudo nos ambientes escolares, locais em que as relações entre a diversidade estão mais presentes. O racismo é um desafio a ser enfrentado dentro da proposta de inclusão da diversidade étnico-racial, que abrange todas as dimensões da vida social.

2.2. Caminhos de luta e a promulgação da Lei 11.645/2008

A reflexão nesse momento diz respeito às políticas públicas educacionais, no que tange às relações étnico raciais, trazendo a Lei 11.645/2008 no entendimento de combater ou minimizar o racismo e o preconceito acerca dos povos originários no Brasil.

Ao promover uma elaboração mais ampliada do assunto, a legislação supracitada permite trazer para a discussão os problemas dos grupos historicamente esquecidos das narrativas históricas e os imaginários sobre a construção da sociedade brasileira.

Nos últimos anos, significativas mudanças sucederam no contexto educacional brasileiro, sobretudo com a promulgação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, complementada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008. As referidas leis impõem a obrigatoriedade de se incluir no currículo oficial da educação básica a temática da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

As mudanças sucedidas ao longo da década de 1970 foram marcadas pelo avanço dos movimentos indígenas no Brasil, ao dispensarem porta-vozes para falarem por si mesmos e articularem encontros entre lideranças que começaram a crescer com a expansão de articulações de grupos espalhados pelo continente em meados da década de setenta, com a primeira Assembleia Indigenista Nacional, no Estado do Mato Grosso e com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (CIMI, 1992, p. 35).

Em questão dos Movimentos indígenas, as estratégias e as lutas na conquista de direitos, Cavuscens (2012), coordenador geral da associação Serviço e Cooperação com Povos Yanomami, em vídeo do Museu Nacional /LACED/UNB¹¹, apresenta de onde vem as lutas dos povos originários e a organização de pessoas de diversos setores com interesses comuns. Em meados dos anos de 1970, ocorrem as reivindicações, as lutas dos movimentos indígenas e professores indígenas a fim de diversas demandas, entre essas a de uma escola intercultural e bilingue.

Na entrevista, Cavuscens (2012) discute a relação desses povos com o Estado brasileiro, e o modelo organizativo que articulou as políticas nacionais com saberes e experiências locais. No primeiro momento, lança o questionamento, se a luta nos povos originários no Brasil pode se configurar como movimentos sociais? Por meio de esclarecimentos dos processos organizativos e as características de um movimento conclui que sim. Primeiro por não ser institucionalizada, segundo por obter um comportamento coletivo enraizado em elos desses grupos sociais a fim de transformar a realidade em que vivem.

A originalidade do movimento indígena se constitui na forma de organizações que possam articular e colocar em contato populações com problemas isolados, estratégias coletivas no campo político do direito e através das lutas étnicas regionalizadas. A partir dessas mobilizações houve um avanço em relação a visibilidade da questão indígena, fortalecendo a defesa dos direitos coletivos e participação nas instâncias representativas governamentais.

A partir das palavras de Cavuscens (2012), nota-se que o processo organizativo ocorreu na década de 80 por ser a década que mais se conquistou espaços na consolidação da participação dos indígenas em diversas instâncias de representação. Tal como a participação na vida política a partir da liderança indígena e política do brasileiro Mario Juruna.

¹¹ CAVUSCENS, Silvio. Vídeo: “O estado e os Povos Indígenas no Brasil”. Disponível em: Silvio Cavuscens - YouTube. Acesso em: 19 dez. 2022.

Todas as conquistas de 1988 se deram por meio as lutas articuladas anteriormente a essa década. Mas foi nesse período que se destaca com maior ênfase as reivindicações pela demarcação de terras; saúde; uso sustentável por recursos naturais; aumento da capacidade de autonomia; educação diferenciada e a confrontação ao sistema vigente a partir da experiência do uso coletivo da terra.

Desse modo, se intensificam e ganha visibilidade as resistências indígenas, os encontros e as oportunidades de discutirem os problemas e traçarem estratégias políticas na garantia dos seus direitos, cujo protagonismo ocorre por meio de assembleias, representação política e elaborações de documentos, que partem de uma vontade expressa diretamente pelas coletividades. Um fato significativo do primeiro encontro foi a criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNI), entidade que representaria o movimento em nível nacional, marcado pelo ‘resgate’ da identidade étnica (CAVALCANTE, 1996, p. 20).

Afirmar o reconhecimento da diversidade étnica cultural e, a partir dela, pensar formas de agir, ações práticas consideráveis a uma verdadeira mudança de paradigmas sociais, faz parte do conjunto de duelos no contexto da educação, reconhecendo os caminhos percorridos até a conquista da Lei 11.645 de 2008, que direciona esforços no sentido de acrescentar ao processo educacional o reconhecimento dessas outras histórias do Brasil através das ações dos movimentos indígenas.

O processo de reconhecimento e ações de visibilidade das existências plurais estão em curso por meio das lutas desses povos. A construção do indígena como sujeito político se insere na perspectiva dos novos movimentos sociais, incorporando demandas em uma nova dinâmica de enfrentamento (GOHN, 2011). A pauta política inclui a descolonização dos currículos, bem como a reconstrução da autoimagem indígena.

A nova trajetória da conquista da autoimagem é um processo recente de enfrentamentos e desafios, no propósito de repensar o indígena brasileiro que tem ocupado, aos poucos, novos espaços. Esses fatos são decorrentes dos diversos confrontos, e as conquistas associadas primeiramente, ao reconhecimento dos direitos constitucionais na década de 1980, e à aprovação da Lei 11.645/2008.

As palavras de Gohn (2011) ampliam os conhecimentos associados aos movimentos indígenas, elucidando que fazem parte das construções coletivas que agem como resistências às exclusões e que lutam pela inclusão social. Apresenta os movimentos como uma reafirmação da identidade étnica e nos convida a refletir que, na mesma medida em que esses movimentos formam um conjunto de demandas via práticas de pressão/mobilização, busca estratégias e ações pela sustentabilidade e por novas culturas políticas de inclusão da diversidade cultural.

Destacamos que, apesar da lei incluir a temática indígena no currículo oficial da rede de ensino em 2008, havia, mesmo que recente, a partir dos anos de 1990, o reconhecimento e valorização desses povos, na historiografia brasileira, como sujeitos históricos.

No texto: *O desafio da História indígena no Brasil*, Monteiro (1995) pontua a discussão crítica das formas pelas quais o passado indígena tem sido abordado em tempos coloniais, amarrados à tese da extinção e aos paradigmas evolucionistas. Historiadores, Historiadoras e antropólogos, antropólogas, desde os anos 1990, procuravam mudança de paradigmas conectados às histórias indígenas.

Nos últimos anos, organizações indígenas e indigenistas, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)¹² e o Instituto Socioambiental (ISA), têm surgido no Brasil, com características políticas que refletem as rupturas com o longo passado de dependência do Estado, aos primórdios da colonização portuguesa na América. A suposição presente na historiografia de que “os índios simplesmente deixarão de existir começou a ser revertida, e a principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento pertence aos próprios indígenas, através de novas formas de expressão política” (MONTEIRO, 1995, p. 223).

A negação da tese do desaparecimento é apresentada nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), exposto por meio do Instituto Socioambiental (ISA), em significativas linhas que apresentam o aumento das pessoas que se autodeclaram indígenas, passando de 817,9 mil (dados preliminares de 2011) para 896,9 mil em 2012. Os dados preliminares do Censo de 2022 apontam novamente um significativo aumento da população autodeclarada. Contou com 1.652.876 indígenas.¹³ Segundo o IBGE, a população indígena voltou a crescer e reassume a identidade étnica, na busca por melhores condições de vida. Sob essa peculiaridade histórica, reassumem e recriam suas tradições, em diversas regiões do país, após terem sido forçadas a escondê-las e a negar suas identidades como estratégias de sobrevivência.¹⁴

¹² APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil foi criada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre de 2005. “É uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil, criada de baixo para cima. Ela aglutina nossas organizações regionais indígenas e nasceu com o propósito de fortalecer a união de nossos povos, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país, além de mobilizar os povos e organizações indígenas contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas.” Disponível em: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

¹³ Dados preliminares do IBGE de 2022. Disponível em: [Dados preliminares do Censo 2022 apontam que Brasil tem 1,65 milhão de indígenas \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/geral/1652876-indigenas-2022.html). Acesso em: 01 maio 2023.

¹⁴ BBC NEWS BRASIL. Número de pessoas que se autodeclaram indígenas cresceu 178% de 1991 a 2010. Dados disponíveis em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/04/120418_indios_censo_brasil_lgb. Acesso em: 27 abr. 2021.

Essa situação nos convida a situar as políticas públicas desse período, voltadas na direção do processo da emergência de movimentos indígenas atuando como grupos de interesse dentro da sociedade civil. Os coletivos étnicos buscam maior participação nos espaços públicos decisórios, apresentando as contradições da democracia e questionando a imposição de um único modo de produção da vida em seus territórios e um único modelo de educação.

Novos tempos necessitam de novos olhares, novas narrativas, novas abordagens, novas maneiras de ser, conhecer e agir. A mudança demanda ações e sujeitos políticos inclusivos da diversidade, procura incluir na agenda política as legítimas participações na convivência da pluralidade. Afinal de contas, [...] “a extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência” (MONTEIRO, 1995, p. 228).

Na conjuntura da aprovação da Lei 11.645/2008, considera-se necessário descrever os acontecimentos e caminhos da história que desencadearam algumas mudanças em prol dos segmentos étnico-raciais. Entende-se que, neste contexto histórico, as diferentes línguas e etnias presentes no território brasileiro antes da invasão europeia fazem parte de uma grande constelação de saberes e culturas que foram deixadas de lado pelo processo de colonização.

Retomar esses elementos como parte constitutiva de um currículo escolar faz com que essas diferenças sejam reconhecidas, promovidas e valorizadas na escala local e nacional, assim ressaltado no Parecer 14/2015 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para implementação dos conteúdos acerca das histórias e culturas indígenas, em decorrência da referida legislação.

A Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. [...] tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira (BRASIL, 2015, p.2).

O percurso histórico, aqui apresentado, entende a forma em que as lutas políticas, históricas, sociais e jurídicas foram necessárias no processo que trata sobre as relações étnico-raciais no Brasil. As reações iniciam no período da escravatura, através de movimentos negros, seguindo até a promulgação da Lei 10.639, aprovada em 2003, que incorpora, de forma obrigatória, a Cultura Afro-brasileira ao currículo escolar. A Lei é uma grande vitória da reivindicação dos Movimentos Negros e provoca uma mudança curricular essencial ao incluir a História e Cultura Afro-brasileira em todo o ensino da educação básica do país. Essas mudanças foram possíveis no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tratava, em sua pauta política, demandas associadas às desigualdades e à diversidade cultural.

Tendo em vista o papel da Lei e sua importância no processo de problematização dos currículos educacionais, os movimentos indígenas têm seus direitos apresentados em texto, pois o documento demonstra como suas culturas e histórias foram historicamente negadas no projeto educacional brasileiro. A partir destes processos, compreende-se os desdobramentos das medidas que deram origem ao projeto e à atuação dos movimentos indígenas frente ao pedido de modificação da lei de 2003. Expõem-se as pesquisas de Sá (2019) e Fanelli (2018), que discutem o processo de formação da Lei 11.645/2008.

A aprovação da Lei 10.639/2003 abriu precedentes ao projeto que deu origem à alteração ocorrida em 2008, pelo Projeto de Lei 433/2003, de autoria da Deputada Mariângela Duarte, com a justificativa de que a referida lei 10.639/2003 não contemplava a inclusão nas disciplinas escolares das histórias e culturas indígenas para que os estudantes conhecessem a realidade desses povos (FANELLI, 2018, p. 114).

A deputada enfatizou a participação dos indígenas, ao lado das populações negras e imigrantes, na formação da população brasileira e a necessidade de corrigir a lacuna, propondo alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório o ensino da História e da Cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País (BRASIL, 2003).

Na tese intitulada “*A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL 2015*”, de Ana Paula dos Santos de Sá (2019), está expresso que, no documento do Projeto de Lei, anunciava a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, sem especificar, porém, quais as etnias estariam vinculadas à reivindicação.

Considera que o texto possui certas lacunas acerca dos agentes e dos fatos sociais envolvidos na ação e que a Lei 11.645/2008 foi consequência da Lei 10.639/2003. Acerca da atuação dos movimentos indígenas frente ao pedido de modificação da lei de 2003, Fanelli (2018), em sua dissertação intitulada “*A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança*”

curricular”, realizou uma pesquisa acerca da tramitação da referida lei no Congresso, a qual foi aprovada na metade do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em meio a outras políticas públicas afirmativas, no interesse da diversidade étnico-racial.

Segundo esta pesquisadora, os movimentos indígenas brasileiros formaram-se durante a década de 1970, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com mobilizações que discutiam o fim de políticas assimilacionistas. Tinham como pautas principais o reconhecimento étnico e o direito à terra. A partir dos anos de 1980, outras questões ganharam destaque nas pautas das reuniões, as quais dizem respeito às reivindicações da educação não colonizadora, que respeite a diversidade cultural e linguística (FANELLI, 2020, p. 3).

Trata de identificar os atores envolvidos na reivindicação da inclusão da História e da Cultura indígena nas escolas formais. A pesquisa evidencia que a lei é tributária das reivindicações dos movimentos indígenas brasileiros, sobretudo dos professores, que vão além do pedido de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

Assim, Fanelli (2018), Sá (2019), Silva e Grupioni (1995) relatam, em seus textos, os encontros ocorridos em âmbito nacional acerca da temática em questão. Na década de 1980 ocorreu o I Encontro de Educação Escolar Indígena no Mato Grosso. O circuito de discussões e grupos de trabalho tiveram início no Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), em seus encontros anuais. Especificamente, no espaço do IV Encontro do Amazonas, Roraima e Acre, em 1991, os professores discutiram a situação da escola e se pronunciaram a respeito da discriminação histórica. Questionaram a forma como eram representados, prevalecendo visões redutoras, preconceituosas a respeito deles. Os encontros resultaram em documentos encaminhados ao Congresso Nacional, os quais solicitavam que os povos originários e suas culturas fossem respeitados nas escolas dos não-indígenas e nos livros didáticos (SILVA; GRUPIONI, 1995, p.483).

A Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, foi escrita pelos professores e reafirmada em 1994, estabelecendo 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” (CIMI, 1992, p. 35).

Compreender que esses Movimentos atuaram na conquista e na implementação da lei ajuda a construir com formas de aproximação com a temática, evidenciando relações conflituosas em níveis territoriais. A demanda destes movimentos parte da reivindicação de suas terras originárias, conseqüentemente com os demais direitos, tais como a sustentabilidade, saúde e educação.

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas (BANIWA, 2013, p. 11).

Toda essa estrutura incide na pluralidade étnica e cultural e instaura-se, a partir dos enfrentamentos e lutas históricas dos povos originários, por meio da atuação dos movimentos sociais desses povos até chegar a Constituição Federal de 1988, numa instância de direitos, por séculos negados, e da cobrança de uma dívida e uma ferida não cicatrizada.

O Art. 210 permite às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, o qual fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O artigo 231 assegura a identidade cultural própria e diferenciada, com sua organização social, crenças e línguas. Os indígenas requerem para si uma educação intercultural, bilingue e que oportunize uma educação *pele* indígena e não mais *para* o indígena. A cobrança dessa dívida inicia-se com o direito de que uma nova história indígena seja contada, possibilitando novas interpretações declaradas a esses povos, respeitando o seu protagonismo na história.

Além de uma escola indígena específica, intercultural e bilingue/multilíngue, a reivindicação abrange as escolas não indígenas, ao referir-se à visão homogeneizada que grande parte das pessoas possuem sobre os povos originários, exigindo à escola desconstruir esta visão distorcida. O intuito é o de incluir as histórias e culturas indígenas e sua participação na formação étnica brasileira no sistema oficial de ensino. O longo processo de negociação destes movimentos, no contexto de conquistas políticas, alerta para as lutas relacionadas à educação. Há urgência em descolonizar o saber único universal para interagir com os conhecimentos plurais e, assim, se pensar nos conhecimentos indo além do reconhecimento (QUIJANO, 2005).

No Brasil, a grande questão não está apenas em incluir a temática indígena nas escolas, mas perceber de que forma acontece essa inclusão. Implica no modo como esses coletivos desejam ser reconhecidos historicamente e culturalmente. Não mais como uma obra finalizada e colocada no passado, mas como um processo histórico contínuo, que inclui suas vidas no tempo presente.

A Lei 11.645/08, enquanto política pública de reconhecimento e valorização das diferenças, é o caminho de afirmação da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, a

fim de minimizar o problema da discriminação a partir da escola, ocasionada muitas vezes por desconhecimentos, negação e preconceitos. Contudo, não se deve ficar apenas nessa política; ela deve conter o primeiro passo para gerar mudanças qualitativas em reação às estruturas políticas e no imaginário coletivo da sociedade.

2.3. A inclusão da História e Cultura Indígena na Educação Básica a partir da Lei 11.645/2008

São muitos os processos percorridos até chegarem aos direitos reconhecidos. Como verificado, partiu dos povos originários a reivindicação por políticas públicas que envolvessem a sociedade a fim de combater o racismo e preconceitos, e (re)conhecer, de fato, toda a diversidade étnica cultural. A Lei 11.645/2008 teve força para mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e incorporar em seu sistema a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura dos povos indígenas, bem como no recurso didático de comunicação mais utilizado nas escolas: o livro didático.

Enquanto instrumento para a prática pedagógica, utilizado na educação básica, o livro didático possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e estabelece uma relação direta entre estudantes e o conhecimento teórico. O enfoque no livro se dá em razão de ser um dos principais instrumentos dos professores a fim de orientar os trabalhos em sala de aula e contribuir na formação dos sujeitos. O modo como acontece a dinâmica entre representação do passado, a ação do presente e a expectativa do futuro, estabelece o movimento da consciência histórica, mediante as manifestações narrativas e construções imagéticas que se contam e permanecem ao longo dos períodos, invariavelmente acompanhadas de explicações simplistas de algo que não está definido (RÜSEN, 2007).

Telles (1996) expõe que a escola e o livro didático ocupam importante papel no processo de formação dos referenciais básicos dos estudantes e na formação da consciência histórica da população. É uma fonte considerável na constituição da imagem que temos do Outro.

Uma dessas perspectivas que se possui do Outro aproxima as pessoas desta cerca farpada entre a história dos portugueses e os domínios indígenas. Na obra “*O nascimento do Brasil e outros ensaios*”, Oliveira (2016) propõe uma revisão historiográfica a fim de que se entenda a presença indígena atual, e demonstra o quanto as pinturas antigas, que retratam a história do Brasil, se transformaram nas imagens oficiais do surgimento do país, as quais, repetidamente reproduzidas em livros didáticos, são introduzidas pela escola e naturalizadas por toda a população letrada. Aponta, a exemplo de outros autores, a necessidade da

desconstrução de um pensamento único universal, está muito baseado em imagens e categorias coloniais. Portanto, as histórias apresentadas nesses materiais têm participação na construção da consciência histórica (SILVA, 2021).

Koselleck (2013), dialogando com Goethe (1960), acredita que a História precisa ser reescrita de tempos em tempos, sem a obrigação de um acontecimento original, mas pelo fato de que aparecem novas concepções, e o cidadão de uma época pode ser levado a questionar e reavaliar os processos históricos que passou ou que segue em curso (SILVA, 2021, p.145).

Entendido que o ensino da História é frequentemente abordado de forma linear, com narrativas que enaltecem os heróis brancos e as conquistas dos setores sociais privilegiados economicamente, percebe-se a necessidade da construção de um ensino que vincule, efetivamente, um saber contextualizado e engajado, auxiliando na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Além disso, a proposta possibilita repensar os custos da linearidade canônica, as dificuldades, os limites e desafios que envolvem a transformação dos aspectos epistemológicos que estruturam o conhecimento escolar sobre a História.

Walsh (2013) sugere uma nova pedagogia que proporcione uma forma diferente de perceber a realidade, que rompem com os regimentos da colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de pensar, saber, sentir e existir.

A inserção da coletividade de povos nos livros didáticos é resultado de discussões, reivindicações e mobilizações, que resultaram na aprovação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2021), e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O parágrafo 4º do artigo 26, definia que “os conteúdos enfatizavam as contribuições das diversas etnias para a constituição do Brasil, sobretudo das matrizes africana, indígenas e europeias” (BRASIL, 2012, p. 25). Contudo, a Lei 11.645/2008, altera a redação, passando a vigorar o seguinte texto:

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 (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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, p. 1).

Ao longo das últimas décadas, a dificuldade centrava-se em ampliar a discussão na educação básica e inseri-la no currículo escolar. A partir da Lei supracitada, as políticas afirmativas de inclusão tornam o assunto em conhecimento socialmente válido para ampliar as discussões que dizem respeito ao currículo. Um ponto a ser ressaltado, é sobre a nova redação e alteração da LDBEN na qual a Lei diz “cultura” em vez de “culturas”. Considerando a diversidade de povos, tanto aqui quanto na África, são culturas africanas e culturas indígenas. Portanto, trata-se de culturas, de considerar a inclusão da diversidade étnica-cultural e o desenvolvimento dessas relações nos espaços escolares.

Tratar as relações étnico-raciais nas escolas, envolve mudança nos processos educativos e um conjunto de ações práticas pedagógicas, sobretudo no imaginário e na sua relação com o diferente. Portanto, não se limitam apenas à escola, mas envolvem toda a sociedade.

Todo estudo apresentado até aqui permite, juntamente com Borniotto *et al.* (2015), refletir porque a escola se torna um espaço crucial para a intervenção e criação de processos de inclusão e combate à discriminação e ao preconceito. Recorrendo-se ao passado, pode-se verificar a aliança entre o Estado e a Igreja, que estabelecia as salas de aula como um palco da História Nacional, por meio da instrução cívica, e da História Sagrada, através da moral cristã.

A história ensinada adotava as narrativas morais sobre a vida dos santos e as ações históricas realizadas pelos heróis brancos, considerados construtores da nação, tais como governantes e clérigos. Os acontecimentos eram articulados mediante os grandes eventos, como o da Independência e o da Constituição do Estado Nacional (BRASIL, 1997, p. 20).

Os sujeitos escolhidos como os detentores de poder e decisão foram os próprios algozes dos povos indígenas, o que enseja que a luta e a resistência destes povos passa pelo deslocamento dos personagens de seu lugar tradicional. Neste sentido, as salas de aula foram, e permanecem sendo, grande palco de introdução ao ensino da História, os livros didáticos cumprem um papel de transmissão de conteúdos recheadas de ideologias, nos quais, em tempos antigos, não havia abertura para os grupos étnicos serem representados e reconhecidos.

As transformações no campo da História enfrentam grandes desafios e tempos sombrios para chegar a uma efetiva inclusão de saberes que envolvam o ensino da História e da memória das culturas subalternizadas dentro dos ambientes escolares. Recentemente foram vivenciadas pautas, no Governo Federal encerrado no ano de 2022, que agruparam interesses dos setores conservadores da sociedade agenciando formas negacionistas, que desqualificam pesquisas históricas acadêmicas sobre escravidão, racismo, religiões afro-brasileiras, indígenas, direitos humanos, gênero, entre outras.

Uma destas pautas foi o projeto “Escola Sem Partido” (ALMEIDA; CALDAS, 2017), segundo o qual professores não deveriam suscitar nos estudantes interpretações relativas aos processos que constituem aquilo que sabemos de História. Foi uma tentativa de “neutralização” e apagamento de divergentes lugares e pontos de vista, como se existisse uma História oficial a ser ensinada. “Não existe uma única forma de se trabalhar com a História, de pensar a função do historiador na sua sociedade, de considerar quais são os seus verdadeiros motores, ou de balancear as relações entre passado, presente e futuro. Existem interpretações diversificadas” (BARROS, 2017, p. 8-9).

As transformações do ensino têm proporcionado debates e se colocam como um grande instrumento educativo de formação para o exercício da Democracia. Na educação básica, ensinar a todos mais do que a tolerância para com o Outro, permite a essa diversidade uma marca constitutiva da população brasileira, a qual devemos ter orgulho e não vergonha (SILVA; COSTA, 2018).

No inciso IV do Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, é determinada a necessidade de combater a discriminação nas relações sociais, considerando “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2012, p. 7).

Neste sentido, tanto a Lei 11.645/08 quanto a Constituição de 1988 são avanços de apreço, que se inserem no quadro educacional. Diferente das Constituições anteriores, a Lei Maior de 1988 trouxe, como uma das suas premissas, a rejeição ao preconceito, discriminação e racismo, representando um avanço significativo.

Mesmo com todo esse aparato legal, reivindicado e conquistado, a Lei 11.645/2008 se esbarra em desafios a serem superados. Um deles diz respeito à descolonização do currículo monocultural, dos livros didáticos de história utilizados em sala de aula, bem como da formação e prática docente. A indispensável mudança de enfoque inicia-se na busca da visão e na transmissão dos conhecimentos plurais.

2.4. O olhar pela diversidade: desafios da educação das relações étnico-raciais

O olhar para os problemas sociais indaga a educação das relações étnico-raciais apresentadas. E quais são oferecidas nos dias de hoje nas escolas? Estas questões passaram a fazer parte das preocupações educacionais, nas quais políticas de reparação, valorização e reconhecimento constituíram programas de ações afirmativas para tentar corrigir desigualdades

raciais e sociais que envolvem de forma direta o modo como as pessoas produzem a vida e a existência.

São incorporados ao afetivo, gerando sentimentos preconceituosos; ao cognitivo, por meio das crenças que se têm a respeito de um determinado grupo específico; e ao modo comportamental, que tende às atitudes e ações mais explícitas do preconceito. São ações e reações às vezes disfarçadas e justificadas, outras vezes visíveis, tanto em postagens das redes sociais, como em piadas racistas que depreciam e rejeitam.

Ao se refletir o modelo eurocêntrico que determina um único modelo de humanidade, no sentido de superioridade e inferioridade, é possível perceber o quanto eles regem na maneira como as relações sociais acontecem, e o quanto as desigualdades estão atreladas a esse modelo. O preconceito é dominação, é reação contrária à existência humana. É a atitude de subjugar os indivíduos pelos seus atos, sem indagar as circunstâncias e as oportunidades que a sociedade oferece para essas pessoas (BORNIOTTO *et al.*, 2015, p.32).

Cabe, portanto, repensar outros modelos de humanidade existentes no mundo, reconhecer a diversidade que abrange a constituição do que é o ser humano. A partir do reconhecimento plural, a instituição escolar pode lançar-se como espaço de abertura na discussão dos conflitos, capaz de incluí-lo em suas ações teóricas e práticas sobre as relações étnico-raciais, observando o impacto da produção do conhecimento nos currículos escolares e na formação da subjetividade dos estudantes.

A partir da Lei 11.645/2008, a pretensão se articula na necessidade de não somente a sua implantação, mas de sua implementação, pois pôr em prática o assunto requer conhecimento e aprofundamento. Neste ensejo, estas questões devem estar presentes nos currículos dos cursos de graduação, na formação dos professores, para que a educação seja capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos.

Em pleno século XXI, o ensino da História e das Culturas desses povos continua negligenciado na organização curricular do ensino básico. Mesmo após a Lei de 2008? No que diz respeito ao assunto, Cavalcante (2019), em seu relatório de pós-doutorado “*História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas*”, destaca que a História, enquanto área de conhecimento científico, sustentou, ao longo do tempo, narrativas que invisibilizaram e naturalizaram os povos indígenas na história nacional.

Cavalcante (2019), apresenta em sua pesquisa duas autoras que se debruçaram nos estudos dos livros didáticos; são elas: Telles (1996) e Gobbi (2006), estudos anteriores a Lei. A primeira, de acordo com o relatório de Cavalcante (2019), demonstra que os livros didáticos de

História anulavam a existência dos conflitos e das tensões no ambiente colonial, apresentando uma visão distorcida de uma nação harmoniosa e homogênea. A segunda, verifica poucos avanços comparados à década anterior (anos 1990), na qual encontram-se, percepções equivocadas ao se referir aos povos indígenas em uma mesma coleção de livros didáticos.

Como explicitado, a história hegemônica produzida e ensinada é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternizados. A Lei 11.645/2008 consiste, portanto, em restaurar e dar condições de coexistência àqueles que sofreram e sofrem os embates da exclusão e da ferida colonial, oferecendo abertura para ocuparem novos espaços e, assim, preencher as lacunas deixadas pela história do Brasil relativas à participação desses grupos.

A discussão abrange a diversidade e sua incorporação na formação docente, na produção de materiais e livros. Em cumprimento à lei, as escolas devem possuir o compromisso com a diversidade e contribuir de forma positiva na construção de suas representações. As políticas educativas carecem de estabelecer uma nova visão histórico-cultural superando as ideias hegemônicas, visando contribuir para a qualidade da educação e garantia de conteúdos que demonstrem a diversidade étnica-cultural existente no país, a fim de fugir da produção de imagens generalizadas.

O mês de abril traz muitas possibilidades de reflexão, de rever o conceito de “índio” que permanece no imaginário brasileiro. Cabe às escolas e docentes levar para as salas de aula uma leitura crítica referente ao termo utilizado. “Trata-se exatamente disso: compreender a diversidade que está escondida numa única palavra. [...] Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos” (MUNDURUKU, 2019, p.49).

A imagem genérica e estereotipada permanece na História, enfatiza as derrotas e omite as resistências. O estereótipo é a prática do preconceito. “É a sua manifestação comportamental que objetiva justificar uma suposta inferioridade; justificar a manutenção do *status quo*; e legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade” (SANT’ANA 2005, p.65).

A estereotipagem implantada, na verdade, é uma estratégia que divide o ‘normal’ e aceitável e exclui tudo o que é diferente, de modo a naturalizar uma ideia ou imagem conferida às pessoas ou grupos sociais. Tal como a palavra *índio* fixou-se na imagem generalizante pela qual naturalizaram-na em um discurso convertido em ideologia de inferioridade. Quando Munduruku (2019) diz que aqui não há índios, está se referindo a todo um processo de representação generalizado em torno dessa palavra que foi usada para nomear os habitantes da América.

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia, pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país. Portanto, o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes (KAYAPÓ, 2019, p. 57).

Para Kayapó (2019), é considerável averiguar quais as principais demandas e dificuldades enfrentadas por esses povos atualmente, em âmbito global e local, e abarcar o conhecimento associado à diversidade existente em cada Estado. Ou seja, apresentá-la sem esquecer de observar o local em que a escola se situa e se, nesse lugar, existem povos indígenas, seja em áreas urbanas ou em aldeias. A partir do local, é preciso conhecer as histórias e as culturas que se fazem presentes e os conflitos existentes.

Ao considerarmos o outro como sujeito pleno, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.40).

Salienta-se aqui a importância da relação entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade nas práticas educativas e na construção de estratégias de ensino. O termo “índio” foi usado para nomear os povos originários com a chegada dos europeus e, assim, estabelecer a diferença entre os que são e os que não são. Mas o termo utilizado não dá conta de abranger a complexidade e diversidade de povos (SILVA; COSTA, 2018, p.11-16).

De acordo com o censo de 2010, existem no país 305 etnias que falam 274 línguas indígenas. A maior população autodeclarada indígena encontra-se no Estado do Amazonas e, na sequência, no Estado da Bahia. O Estado do Mato Grosso do Sul tem o 3º maior número de população indígena do país (IBGE, 2022). Estão presentes neste Estado, de acordo com o Instituto Socioambiental - ISA, os povos Guarani-Ñandeva, Kaiowá, Guato, Kadiweu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena (ISA, 2021).

A diversidade étnica-cultural encontra-se em vários estados e querem ser reconhecidas em sua coletividade específica, tais como: Pataxó, Ticuna, Ianomâmi, Guarani, Tupinambá, Guató, Potiguara, Terena, Bororó e outras tantas etnias que requerem reconhecimento. Trata-

se, primeiro, de uma autoidentificação, ou seja, a forma como percebem-se a si mesmos e aos outros, interagindo e indicando seu pertencimento (CUNHA, 2009).

A diversidade pensada dentro do espaço escolar implica romper o silêncio e conhecer as histórias contemporâneas, ressignificando os modos de vida desses sujeitos históricos em contato com a cultura envolvente. Além disso, proporcionar a visibilidade da diversidade étnica é o primeiro passo para uma relação intercultural questionadora das causas e consequências provocadas pelo preconceito e discriminação.

Como pode-se ver, não é de hoje a luta pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural no Brasil. Para a conquista da Lei 11.645/2008, entre outras, foram e são travadas batalhas de manifestações contínuas por meio dos movimentos indígenas. A lei traz a abertura e possibilidade da educação e conscientização de que determinadas posturas preconceituosas disseminadas precisam ser cessadas para que conhecimentos plurais entrem em cena.

O ensino das histórias e culturas indígenas, nos espaços escolares, tende a permitir novas relações entre diferentes grupos sociais, sendo o início da construção de um diálogo, de aprendizagem e de conhecimentos diversos. Romper com os mecanismos discriminatórios de desigualdade, requer criar uma relação de comunicação que se inicia ou deveria se iniciar na formação docente. “Parte do pressuposto de que a educação escolar e os processos de formação de educadores e educadoras não podem estar alheios aos contextos plurais e complexos em que nos move hoje” (FLEURI, 2003, p. 12).

Significa dizer que a prática docente e as formas como lidam com a temática influenciam na formação de uma sociedade que leva em conta as relações entre os sujeitos indígenas. É no cotidiano da sala de aula, na ação, que o processo de diálogo com o plural deve acontecer, saindo assim de um ensino focado no monocultural e homogêneo.

Nessa concepção se estabelece o reconhecimento das diferenças na igualdade sem mascarar os conflitos que surgem do contato entre culturas, porém apontando para um diálogo como possibilidade de convivência entre culturas. Outro elemento é o fato de não considerar uma cultura superior a outra (FLEURI, 2003, p. 36).

O fato de ter que haver uma lei que obrigue a reconhecer a contribuição dos povos originários na formação do Brasil, dentro da educação formal, diz muito sobre as colonialidades vigentes e expõe a pretensa superioridade de uma cultura sobre a outra. Ou ainda mostra quais são as culturas por séculos silenciadas nos currículos. A reivindicação da lei em prol da população brasileira, pela via da educação, visibiliza a ausência até então de todo um contexto histórico e cultural silenciado.

A determinação da Lei 11.645/2008 abrange todas as disciplinas da educação básica, sem limitar-se aos conteúdos expressos nos livros do período colonial e em datas comemorativas, como no dia 19 de Abril. Quando tratada apenas em datas específicas ou projetos anexos, não abrange e não avança no que, de fato, a lei foi requerida a fim de combater o preconceito. Datas limitantes demarcam um espaço e tempo exclusivos, mas a proposta deve contemplar um trabalho contínuo no decorrer do ano letivo, para que haja realmente o reconhecimento da diversidade de povos, que muito contribuem para a formação do Brasil.

Nas instituições de ensino, tem sido comum tratarem dos conteúdos da história e da cultura indígena por meio de projetos anexos, desconectados das atividades curriculares cotidianas. Ao trabalhar com esses conteúdos de forma isolada, as instituições de ensino garantem o cumprimento da obrigação legal, porém, pode ter um efeito inverso ao esperado, no que diz respeito ao resultado da ação educativa, apenas, reforçando preconceitos e estereótipos historicamente construídos (SABCHUK, 2020).

Reduzir a temática indígena dentro do contexto escolar apenas a tempos e datas específicas, de modo a dizer que se cumpre a lei, dificulta ampliar e consentir aos estudantes o conhecimento da diversidade. Entende-se que, ao expandir o repertório, devemos envolver os mais diversos assuntos, com debates e questionamentos, como, porexemplo: a saúde indígena, a demarcação de terras, a diversidade linguística, a religiosidade, os conhecimentos dos remédios tradicionais, a educação indígena, os nomes de cidades, rios, alimentos, animais que provêm da língua indígena, entre tantos outros tópicos significativos e instigantes, que propõem aos estudantes contextualizarem e refletirem a realidade desses coletivos na atualidade.

Essa reflexão será possível a partir da mudança curricular, e de professores e professoras que se propuserem a ir além, em busca de novos conhecimentos, dispostos a contribuir de maneira significativa com o ensino. Contudo, deve-se ressaltar que uma grande maioria dos docentes não possuem em suas formações o estudo da História e Cultura indígena.

É, de fato, um ponto a ser frisado, que se confronta com o currículo. Tem-se uma lei que obriga, mas grande maioria dos docentes não recebem qualificação para tais ações. Esse é, portanto, um grande desafio, pois se não souberem a história desses povos, ao menos em sua região, não terão o que ensinar sobre o assunto.

Falar das questões que envolvem as lutas dos movimentos indígenas e, entre elas, a Lei 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, ocupando o espaço escolar no intuito de romper com os silenciamentos e libertar-se dos preconceitos produzidos ao longo de anos concepções de inferioridade e superioridade, é um modo de

discutir os problemas e considerar as experiências plurais. Uma educação libertadora é comprometida com os reais problemas do povo (FREIRE, 1987).

A implementação da lei supracitada discute a possibilidade de inovação no estudo e a alteração do currículo escolar em prol das questões emergentes e essenciais, na constituição de novos olhares e perspectivas educacionais. Alterar o currículo implica dar abertura para que outros conhecimentos sejam introduzidos a ele, outras abordagens e olhares se façam presentes.

A escola é um espaço potente que ensina o que é, e o que deve ser valorizado; a partir do momento que seleciona, produz conhecimentos e diz quem são os heróis de uma determinada história. Quando prioriza as elites, marca um aprendizado que permanecerá no decorrer da vida, estimulando preconceitos e silenciamentos.

Essa construção acontece com os estudantes em todos os anos de ensino na educação básica. E a formação da consciência histórica necessita de uma nova mirada fora dos padrões estabelecidos.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: DISPUTAS POLÍTICAS NO CAMPO DO ENSINO DA HISTÓRIA

Neste capítulo, o objetivo é oferecer elementos que contribuam na reflexão sobre as relações entre ensino de História indígena, currículo e formação docente. Busca-se apontar questões consideradas fundamentais em relação ao currículo e outras voltadas aos docentes. Qual formação receberam que lhes trouxeram oportunidade de diálogos sobre as relações étnico-raciais? Quais colaboram para a reflexão sobre a elaboração de currículos ou a organização de práticas pedagógicas problematizadoras e contextualizadas à nossa realidade?

Toma-se os relatos das docentes, a fim de se aprofundar o tema. As docentes oriundas de faculdades particulares de um ensino semipresencial, justificam que não tiveram na base de sua formação conteúdos, discussões e suporte sobre a temática indígena. Contudo, existem instituições que vêm ao encontro da demanda da Lei 11.645/2008, indicando modificações em suas estruturas e assinalando mudanças, mesmo que singelas.

Nos contextos educativos, há emergência da descolonização do currículo homogêneo e a opção decolonial não é uma opção estatal, é uma opção da sociedade, de pessoas agrupadas para ressurgir e reexistir, que possuem o desafio de construir outros modos possíveis de ver, agir, pensar e sentir o mundo (MIGNOLO, 2014). É necessário viver a fronteira moderna/colonial, cientes da situação, como uma condição imperativa para pensar a fronteira decolonial em processo de desapego. Pensar o currículo implica sua construção desde os movimentos indígenas, seus contextos e culturas sem imitar modelos prontos e hegemônicos.

O capítulo discute o currículo, a educação e abrange sobre as disputas políticas no campo do ensino de História. Apresenta elementos que permeiam o ensino e o currículo, passando pela análise do processo de formação, licenciatura em História e os desafios cotidianos do fazer docente na referida área.

3.1. Escola, currículo e colonialidade

Inúmeras relações de poder circulam entre a escola e o currículo. São práticas construídas a partir dos interesses dos que detêm o domínio econômico e político do país marcado pelas colonialidades. A fim de modificar essas ações, são travadas diversas batalhas

por educadores indígenas e não indígenas. Como fruto das lutas desses movimentos foi introduzida nos currículos escolares a História dos indígenas por intermédio da lei 11.645/2008. O processo de efetivação é submetido em currículos a fim de uma formação social plural. Uma dessas “lutas é a de possibilitar dentro dos espaços escolares discussões e questionamentos que levam a desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os seres humanos que foram introjetados pela cultura racista na sociedade” (SILVA, 2005, p.17).

Numa relação de forças entre o Estado e os diferentes grupos sociais, encontra-se a elaboração do currículo num processo permeado de conflitos, negociações, e (re)interpretações, conforme os interesses divergentes sobre qual projeto social é considerado legítimo, e quais conteúdos e métodos são válidos para cada disciplina escolar. Trata-se de uma discussão ampla sobre a relação do Estado com os povos originários (BANIWÁ, 2012).

O currículo não é um documento neutro, tampouco uma seleção de conteúdos de ordem de classificação dos conhecimentos. É um território controverso e conflituoso (SABCHUK, 2020, p. 26). Os conhecimentos selecionados são introduzidos nas escolas e suas relações de poder perpassam, pelos saberes específicos e ordenados através dos conteúdos e objetivos preestabelecidos no qual se pretende chegar.

O papel do currículo mediado por Silva (2010) é de orientar, modelar, regular os conteúdos a serem ensinados, sempre resultado de uma seleção. Mas “por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não? Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos acabam fazendo parte e outros são excluídos?” (SILVA, 2010, p. 1).

O autor citado, contribui com suas reflexões e perspectivas de que o currículo é marcado por assimetrias, inicialmente concentrado na dinâmica de classe, conhecida como “teorias de reprodução”. Mas que deveria levar em conta as desigualdades educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia, para assim problematizar o tipo de conhecimento que está no centro e é oferecido para os estudantes.

Conceituar o currículo não é algo fácil, uma vez que ele envolve problematizações e perspectivas teóricas diferentes. Para situar a questão, precisarão ser tomados como conhecimentos que devem ser ensinados e que organiza o tempo escolar, incluindo dessa forma as relações entre estudantes, professores, gestores e comunidade escolar (SABCHUK, 2020).

Em relação ao currículo, sua organização ocorre com base em uma padronização do conteúdo a ser ensinado, e ao processo relativo à transmissão de conhecimentos. Para Goodson (1995), existe uma distinção entre o currículo escrito, e o adotado em sala de aula, chamado pelo autor de currículo em movimento. Este segundo, além das influências provenientes da

formação docente, o uso do livro didático e os acontecidos divulgados pela mídia inclui as interações entre o professor e o estudante, além dos pontos sociais, culturais, raciais e étnicos que permeiam o cotidiano dentro e fora da escola.

O currículo escrito é o resultado de complexas, sutis e, às vezes, contraditórias tomadas de decisões que incluem desde as diretrizes político-ideológicas mais amplas, que norteiam o documento, até as decisões que derivam de pequenos embates em torno da inclusão, ou não, de determinados objetivos, temas, conceitos e orientações metodológicas no interior dos grupos responsáveis pela sua redação (ROCHA, 2002, p. 163).

Mas as decisões sobre o que de fato ensinar em sala de aula, de acordo com Rocha (2002), envolvem o Curriculum Vitae do professor e os vários currículos a que foi submetido no decorrer do seu percurso escolar e acadêmico, bem como sua trajetória profissional e de vida (ROCHA, 2002, p.163). Portanto, mais que orientar uma listagem das matérias e a produção de conhecimentos aplicados em sala de aula, o currículo envolve ações práticas, atitudes concretas, que são descritas e elaboradas com base nas experiências diárias construídas nos espaços e tempos escolares.

O currículo é, desse modo, um conjunto de ideologias presentes nos critérios de seleções dos conteúdos. Possui caráter político, histórico que preconiza valores, objetivos e relações de poder. Uma vez que “os conteúdos da memória social que serão evocados e os que serão esquecidos resultam de disputas que se refletem, ou que são geradas, no interior dos poderes institucionalizados pela direção do olhar” (ROCHA, 2002, p. 15).

Esses conhecimentos destinados ao processo escolar podem tanto reforçar a tradição, quanto podem induzir a mudanças. Ou ainda, permanecer no discurso da diversidade e da inclusão que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando apenas assimilar as diferenças (SILVA JUNIOR, 2016, p. 94).

O currículo abrange ações e critérios utilizados pelos docentes ao selecionarem os conhecimentos que serão transmitidos. Envolve de forma direta a metodologia, a escolha do livro didático, os planejamentos pedagógicos e os direcionamentos orientados tanto pelo Projeto Político Pedagógico escolar quanto as demais diretrizes curriculares.

A partir do ponto de vista de Goodson (1995), a produção do currículo formal deve buscar interagir com o currículo real praticado em sala de aula. E, para ocorrer essa interação o processo da escolha sobre qual História indígena será ensinada em sala de aula, e os fatores que influenciam nessas seleções de conhecimentos e metodologias são de suma importância, uma vez que a discussão envolve muito mais que o respeito ao Outro. Demanda contestações,

questionamentos, interação com esse Outro, procurando o diálogo contextual dos fatos e principalmente a forma como é construído.

Pode-se dizer que o currículo não abrange apenas o que nele vem prescrito e selecionado, mas o modo de atuar e interagir com os conhecimentos e a formação dos professores. Abarca a ação prática em sala de aula, chamado por Silva (2010) de “currículo ativo”, o que está em movimento e articula-se entre a “formação dos professores, livros didáticos, conhecimentos divulgados pela mídia e as interferências que emanam das diretrizes curriculares oficiais” (ROCHA, 2002). Cabe ressaltar que bem mais relevante do que aquilo que aparece prescrito para ensinar é o modo como se configuram sua aplicação em sala de aula.

Em análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e abordagem das desigualdades sociais e educacionais que se estenderam para todos os níveis de ensino, estabelece através da pluralidade cultural, a escola como um espaço privilegiado para o estudo, por ser um lugar de convivência entre pessoas diferentes. Aponta a pluralidade cultural como uma demanda social, política na superação da invisibilidade histórica da diversidade (SABCHUK, 2020).

A invisibilidade questionada pelo autor acima, inclui a diferença produzida por jogos de poder estabelecidos. Ao ser abordado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que antecedem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível perceber o jogo de poder e notar em suas diretrizes o quanto o currículo possui influência direta na formação dos estudantes. O currículo envolve tanto as diretrizes curriculares, quanto o Projeto Político Pedagógico, as vivências e experiências dos docentes no processo da formação humana.

Nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um assunto assinalado é a proposta de inclusão da diversidade, expressos na temática da pluralidade cultural. Trata de explorar temas sobre as desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1997, p. 121).

Na apresentação da política do reconhecimento, é possível observar que ela não abrange apenas o sistema educacional de ensino, mas se insere na sociedade e conduz a visibilidade e urgência em considerar a multiplicidade de povos e de culturas, em tempos e espaços diferentes, começando pelo local em que o sujeito se encontra inserido. Mas não é apenas uma política de reconhecimento que deve envolver um currículo e sim sua capacidade de incluir e interagir diferentes formas de conhecimentos e culturas históricas.

Em 1997 foram publicados os PCNs e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudança na educação brasileira em especial nas disciplinas de história

e geografia. O Ensino de História antes dos PCNs detinha uma prática didática, no qual se ensinava tendo uma visão de história como um todo. Ou seja, “a simplificação faz com que haja a exclusão. O preconceito se inicia, ao considerar os europeus superiores na história das civilizações” (FONSECA, 2003, p.31).

Com a instituição dos PCNs, foram apresentadas propostas que objetivavam o desenvolvimento de outros saberes para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia. A função pedagógica no ensino da História de acordo com esses parâmetros se estabelece ao desenvolver nos estudantes consciência crítica e criativa na compreensão de que as gerações se reconstruem em um processo permanente (PCNs, 1999, p. 21).

Na abordagem das políticas públicas, em relação ao histórico da Base Nacional Comum Curricular retomamos ao conceito de que a Base é um documento normativo e orientador da readequação curricular que apresenta direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica. Apesar disso, a mesma possui um entrelaçamento no qual muitas das propostas expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que antecede a Base, foram preservadas.

Os Parâmetros Nacionais procuravam retomar o papel formativo do ensino. As competências e habilidades organizam a disciplina em eixos temáticos voltados para a representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural. “Esses eixos temáticos se fundamentam nos conceitos estruturadores da História e no significado das competências específicas de História” (MAGALHÃES, 2006, p. 63).

Nesse campo, o ideário das competências é posicionado em sinonímia com os epítetos de qualidade, equidade, eficácia e eficiência. Desse modo, práticas vinculadas ao discurso da qualidade da educação se naturalizam e se propagam como legítimas, ainda que suas raízes estejam calcadas em um sistema de objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios e proposições do coletivo de professores. Assiste-se à subordinação progressiva da Educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1387).

Para as autoras, na terceira versão da BNCC é possível observar como as demandas apresentadas pelos movimentos indígenas operada em perspectiva da descolonização e pela “interculturalidade crítica, é apagada por um projeto que, operando como híbridos, associa a diversidade e as relações raciais à promoção do diálogo, da convivência e da tolerância” (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1387). No caso, o apagamento das questões relacionadas às relações raciais intensifica as dimensões:

[...] da colonialidade do saber e do poder, elemento que envolve diretamente a configuração de sentidos de identidade, de tempo e de espaço,

intrinsecamente relacionados ao sistema-mundo moderno-ocidental, o qual pressupõe a raça e o racismo como seus elementos estruturantes e constituintes (QUIJANO, 2005, apud SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1388).

Alinhados a essa perspectiva, encontra-se uma produção historiográfica marcada pela colonialidade como elemento central e pilar da noção de tempo e de História que fundamenta esse documento curricular. Aqui estaríamos diante de um dos alicerces fundamentais da BNCC: subordinar e controlar toda e qualquer produção intelectual que posicione em outro lócus narrativo. Portanto, que se posicione para além da sociedade que o sistema-mundo moderno capitalista quer impor como único possível (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1388).

Na construção dos conhecimentos é urgente considerar a diversidade histórica e cultural de um país plural, bem como considerar a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino de História serve para orientar os conteúdos a serem ministrados nas aulas, pontuando o que deve ou não ser ensinado nas aprendizagens, vistas como essenciais das etapas e modalidades da educação básica. Ou seja, a Base determina o conhecimento de maior e menor relevância dentro dos objetivos propostos de acordo com sua elaboração.

Verifica-se as etapas de sua construção; as mudanças; as permanências; e os jogos de poder que se estabelecem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular de ensino. No ano de 2010, iniciou-se com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual reuniram-se especialistas para debaterem assuntos sobre a Educação Básica, pautados na necessidade da Base Nacional Comum Curricular como parte de um plano Nacional de Educação.

Dessa Conferência citada, originaram-se resoluções com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, e compreende, em seu art. 9º, que o currículo é entendido e constituído pelas experiências escolares “que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010).

Refletindo a respeito das vivências e saberes dos estudantes, é instigante pensar na diversidade presente nos espaços escolares. As relações étnico-raciais propostas demonstram que o currículo deve indicar uma interação na forma de convivência com a diversidade. A resolução citada, em seu Art. 15, trata dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental. Em seu inciso 3º diz que as histórias e as culturas “indígenas e afro-brasileira, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar

deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação”, conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2010).

Sua inclusão contribui para a mudança das concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo na construção de identidades plurais e solidárias. A organização e os debates na elaboração da primeira versão da BNCC de História para o ensino fundamental vinculam-se à Lei 11.645/2008, que é uma das mais próximas à uma mudança significativa no currículo. A proposta elencou alterações na qual o ponto de partida não seria a temporalidade, e sim a forma como a sociedade foi construída, dando ênfase às questões indígenas e afro-brasileiras.

No entanto, a primeira versão da Base não predominou. A proposta objetivava “dar maior ênfase aos processos históricos ocorridos no Brasil com foco ampliado para a história indígena e afro-brasileira, houve também significativa diminuição da importância dada à história europeia” (CAVALCANTE, 2020, p.18-20). Nesse sentido, a tensão se deu por conta de grupos de opiniões contrárias que defendem “a história linear apresentada nos currículos como etapas evolutivas consagra e cristaliza apenas a versão europeia da história” (CAVALCANTE, 2020 p.19).

As discussões sobre currículo incorporam, com maior ênfase, sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos e suas relações de poder. Desse modo, observa-se as contestações em relação ao currículo e às mudanças que têm afetado o ensino de História. “Alvo de intensas disputas por grupos que querem apagar a história mais recente do nosso país”. Após novas versões do currículo, “percebe-se um movimento real de retrocesso dos conteúdos a serem ensinados” (FANELLI, 2018, p.1).

Em contribuição com o assunto, Silva e Meireles (2017) escrevem que romper com as tradições e cânones é um tanto complexo quando “o ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas” (SILVIA; MEIRELES, 2017, p. 7). O currículo cumpre o papel de expressar um projeto de cultura, socialização e disputa de interesses em torno do sistema educativo.

No ensino de História, as pesquisas apontam que os currículos são predominantemente eurocêntricos (DIALLO, 2017). Esses foram os impasses encontrados na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, ao tentarem, com pouco sucesso romper às tradições e cânones, a partir dos debates e elaboração realizados entre 2015 e 2016.

Sobre o assunto, Silva Junior (2016) em seu artigo “*BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo*” argumenta que o viés distinto da construção epistemológica hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido.

[...] tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interditadas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados (SILVA JUNIOR, 2016, p. 96).

Silva (2001) acerta ao anunciar que “é por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, e sua verdade” (SILVA, 2001, p. 10-11).

[...] as mudanças legislativas de 2003 e 2008, conseqüentes de ações dos movimentos sociais, surgem como reivindicadoras de “verdades”, no plural, e dotadas de uma “clareza política” no que diz respeito à coexistência e à codependência da ausência da pluralidade cultural e da permanência do condicionamento colonial na educação (SÁ, 2019, p. 52).

O currículo se entrelaça em três aspectos de destaque: a formação dos professores, as condições de trabalho e os livros didáticos. O acúmulo de informações coloca em diferentes instâncias indivíduos que interferem no currículo escolar. “Os responsáveis pela elaboração escrita da versão oficial dos currículos, os autores de livros didáticos, os professores da sala de aula” (ROCHA, 2002, p. 13).

O ensino de História precisa mostrar os enfrentamentos dos povos indígenas diante das investidas dos colonizadores e das autoridades do poder público, uma vez que a colonialidade do ser e do saber tem se constituído em utilizar o conhecimento imperial para reprimir as subjetividades no campo da educação (MIGNOLO, 2014).

O currículo abrange as experiências de aprendizagem implantadas pelas instituições escolares que são vivenciadas pelos estudantes. É importante compreendê-lo como parte do processo de formação humana e não apenas como um rol de conteúdos que prepara para o mercado de trabalho é fundamental.

A descolonização do currículo exige mudanças de representação e prática na educação básica em relação ao ensino sobre a História dos povos indígenas. “Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

É fundamental que ecoem os cantos, as rezas, as narrativas das histórias dos guardiões das memórias em todo tempo. E que a inclusão da história e da cultura dos diferentes povos originários estejam muito além das datas comemorativas, evidenciando que é preciso muito mais que respeitá-los, é indispensável conviver e interagir com eles.

3.2. A Base Nacional Comum Curricular e os desafios do ensino na História

A educação escolar e o ensino no Brasil são organizados e sistematizados com base na Constituição Federal de 1988; nas Diretrizes Curriculares Nacionais; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96). Nos anos de 1980 se defendia a ideia de que os currículos necessitavam de uma base comum em nível nacional (SILVA JUNIOR, 2016).

A Base já estava prevista na Constituição Federal de 1988 pelo Art. 210, que seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998). Na Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 26 assegurava que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a Base não foi criada por um governo específico, mas foi operacionalizada, discutida e começou a sair do papel no governo da presidente Dilma, materializando-se no Plano Nacional de Educação em 2014 e homologado em sua totalidade em 2018.

Atualmente vigora a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define um conjunto de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. As esferas estaduais e municipais, atuam como elementos direcionadores dos referenciais curriculares, elaborados com a finalidade de estabelecer programas de ensino e eixos temáticos para as disciplinas escolares.

O artigo 210 da Constituição de 1988 define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), no artigo 26,

determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais (SILVA JUNIOR, 2016, p. 92).

A Constituição de 1988 tem proporcionado uma abertura aos movimentos sociais que antecedem a Constituição e que há décadas defendiam reformulações na legislação educacional, bem como de suas diretrizes e referenciais curriculares. Entretanto, Silva Junior (2016) argumenta que a elaboração das diretrizes faz parte dos resultados de uma construção conjunta de especialistas e políticos ligados ao pensamento neoliberal.

Neste contexto, considera-se, junto com Santos (2021), a necessidade de compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas como mero ato de imposição de conteúdos para o ensino de História e sua uniformização. Mas, mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade no campo educacional e social.

Trata-se de ressaltar seu papel como uma dentre as inúmeras peças de um imenso quebra-cabeça, que configura um projeto de formação de crianças e jovens fundamentado em pilares de natureza política e econômica, e que se encontra articulado de maneira sistêmica e orgânica a princípios de ordenamento do sistema produtivo hoje hegemônico no cenário mundial (SILVA, 2021, p. 11).

Dentro dessa lógica de organização, busca-se visualizar pontos de convergências entre a atual proposta da Base Curricular com o que consta no Referencial Curricular em Mato Grosso do Sul, realizando um paralelo entre as propostas do ensino de História sobre a temática indígena. Iniciam-se os debates sobre as versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na primeira versão, a comissão que elaborou a base voltou às discussões da História do Brasil, dando ênfase à história dos indígenas e afro-brasileiros, entretanto, essa versão não foi aceita por uma parte expressiva do meio acadêmico e de historiadores.

Após essa primeira versão, foi elaborada mais duas com alterações e novas seleções de conhecimentos a serem ensinados nas escolas. A segunda versão preliminar da Base, “surpreendeu a muitos educadores, ao excluir, do componente Língua Portuguesa e História a indicação de obras e de autores africanos e indígenas, com direito a uma ênfase à leitura do “cânone ocidental” (SÁ, 2019, p. 44).

No amplo debate de historiadores, seguiu ao lançamento da primeira versão em 2015 e sua substituição por um texto completamente modificado, como terceira versão, posteriormente homologada. “Delineou-se um cenário que permitiu ao grande público conhecer nuances dos

jogos de poder. As críticas e ataques à primeira versão interpelaram, em especial, a centralidade das relações raciais” (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1387).

A última versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017. No contexto dessa última versão, o foco da discussão é sobre os desafios do ensino na História. “A BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo” (SILVA JUNIOR, 2016, p.97). O autor destaca que embora seja considerado na apresentação do texto da Base que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global, o conteúdo curricular da base trata da história nacional de forma simplória (SILVA JUNIOR, 2016, p. 97). As críticas à versão final da Base consistem no fato de prevalecer e privilegiar histórias eurocêntricas.

O debate remete ao modo como a disciplina de História é formada, logo após a independência, ligada a um projeto destinado a criar um perfil para a nação brasileira, preocupado com a formação de uma identidade nacional. Essa construção via disciplina escolar, significou a construção de uma identidade homogênea, e o processo histórico centralizou-se no colonizador português, depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas.

A ênfase no estudo dos aportes civilizatórios, legados pela tradição europeia, procurava negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e deposição face à colonização das diversas etnias. “Criou-se a *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificadas às similares europeias” (NADAI, 1993, p. 149).

Nesse processo, várias ideias foram sobrepostas ao “silenciamento” de outras identidades culturais, como no caso estudado, dos povos indígenas. E em seu percurso de constituição, o ensino de história perpetuou e ainda perpetua estereótipos, que estão presentes no nosso senso comum (JATOBÁ, 2018, p. 18)

Os acontecimentos políticos envolvendo a educação no Brasil, tal como a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta a dimensão dos conflitos pedagógicos e políticos, “quando nos propomos a repensar a influência histórica do eurocentrismo na esfera escolar, especialmente ao se ter em mente as variantes ‘poder’, ‘relações sociais’ e ‘identidades’ que orientam esse processo” (SÁ, 2019, p. 43).

A autora destaca pontos relevantes, principalmente ao considerar os currículos que conduzem as bases educacionais campos de disputas no ensino da História. São grandes os desafios de um currículo que visibilize as mobilizações dos movimentos indígenas e leve em

conta as ações afirmativas transformadoras, questionadora de uma educação de origem eurocêntrica.

O resultado dos fóruns e discussões até o fechamento da versão final da base tem apresentado dois lados no qual o primeiro manifesta-se em prol a uma Base Curricular que articule os saberes europeu e os saberes não europeu. O segundo lado, dos grupos conservadores priorizam os conhecimentos eurocêntrico, apenas com aberturas mínimas aos demais conhecimentos. Sobre o assunto Silva e Meireles (2017) questionam:

Se a maioria da população brasileira é, comprovadamente, formada por negros e pardos autodeclarados como é possível que os cursos de formação, os currículos e os livros didáticos de História continuem a apresentar narrativas voltadas majoritariamente para a compreensão das trajetórias espaço-temporais de europeus? (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 8-9).

Na Base Nacional Comum Curricular o ensino da História do Brasil permanece regulados em movimentos de inclusão e exclusão dos conteúdos

bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

A produção da Base Nacional Comum Curricular está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição o que se deve ensinar na Educação Básica (BRASIL/MEC, 2017). Na direção de uma aproximação do processo de sua elaboração e complexidade, entende-se as políticas públicas enquanto trajetória, e processo inserido em múltiplos contextos de influência. No caso, “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”, que pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos (SILVA JUNIOR, 2016, p. 94).

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio do mesmo ano, a população brasileira tem assistido à retirada de seus direitos e o franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso. No bojo dessas ações, em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC, doravante BNCC-III. “Mais enxuta!”, como alardearam seus artífices na grande mídia, mas com sérias consequências para o futuro da sociedade (NEIRA, 2017, p.1).

Analisando-se a Base, é possível observar que ela apresenta como objetivo do ensino de História, questões que levam a pensar a história como um saber necessário para a formação das crianças e jovens originárias do tempo presente, no qual o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem e dialogar com o tempo atual (BRASIL/MEC, 2017 p. 397). As habilidades utilizadas na Base dizem respeito aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos estudantes. Os componentes curriculares deixam claro que cabe aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL/MEC, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular, está dividida em três partes. Na primeira parte a Educação Infantil, na segunda parte o Ensino Fundamental, e na terceira o Ensino Médio reformulado. Essa reestruturação e os embates sobre a Base se deram ainda sob o governo Dilma. Tendo sua primeira versão disponibilizada em 2015 e com o posicionamento contrário à primeira proposta da BNCC apresentada pela área de história pelo ministro da educação “Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia e então ministro da educação, queixou-se, entre outras coisas, da falta de sequência histórica e da ausência de história antiga e medieval (da Europa)” (CAVALCANTE, 2020, p. 21).

A BNCC representa os paradoxos apontados por Laville (1999), em que, na maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição. E a revisão dos programas, manuais e livros didáticos consiste “em reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo as famosas páginas brancas o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Após o golpe, em 2016, com a entrada do governo Temer, foi desconsiderado todo um trabalho realizado na Base, ocorrendo uma reestruturação e modificação de conhecimentos aprovados na primeira versão elaborada. O desfecho foi uma segunda versão que também não foi aprovada. Por sua vez, a terceira e última versão publicada predomina o modelo quadripartite alinhado ao modelo eurocêntrico.

Dentro do recorte da pesquisa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a estrutura da Base na qual divide-se em partes: Unidades Temáticas; Objetivos do conhecimento; Habilidades e Competências. A título de compreensão, é disponibilizado no Quadro 6 as habilidades curriculares sobre a temática indígena expressos na última versão da BNCC, conteúdos mínimos para a disciplina de História.

Quadro 6 - Terceira versão da Base Nacional Comum Curricular-História: Habilidades

6º ano	<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>
7º ano	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
8º ano	<p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>
9º ano	<p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>

	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
--	--

Fonte: BRASIL/MEC, 2017

Os códigos alfanuméricos expostos na BNCC servem para identificar os objetivos de aprendizagem e contextualizar qual é a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado ao objetivo. Por exemplo, ao utilizarmos o código: EF09HI26 o primeiro par de letras: EF, corresponde a etapa do ensino fundamental; o primeiro par de números: 09 indica o ano do ensino fundamental; HI pertence a disciplina História e o último par de números corresponde a habilidades existem para cada área de conhecimento (BRASIL/MEC, 2017).

No quadro acima foram apresentadas as habilidades/conhecimentos separadas por turmas, pautados na temática indígena. Apresentam os períodos dos conflitos na conquista da América entre indígenas e europeus. A proposta abrange a valorização e respeito da diversidade, mas não aprofunda ao assunto.

Sob o olhar de Santos e Oliveira (2021), os processos de disputa em relação às críticas à primeira versão são de que ela dava abertura aos assuntos étnico-raciais e expandia o conhecimento na proporção de levarem os estudantes a questionarem e refletirem sobre a História. Entretanto, o discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia, aderem um processo de ocultamentos de outras histórias, permanecendo apenas numa interculturalidade funcional, sem abordar os questionamentos em perspectiva da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica é “[...] concebida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad” (WALSH, 2012, p. 62). Ela é defendida por diferentes movimentos que lutam pela valorização de outros modos de ser e estar no mundo.

A BNCC, em questão dos conhecimentos a serem aprendidos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, trazem a temática sobre paisagens, lugares, ocupações indígenas, distribuição territorial, preconceitos e estereótipos, inclusões e exclusões desses povos em determinados períodos, tal como no período da ditadura, republicano, constitucional, emancipação das cidadanias e a construção das identidades étnico-raciais na história recente (BRASIL/MEC, 2017). Tudo pontual e sem aprofundamento.

O ensino da História nos anos finais permanece pautado pela identificação dos eventos considerados importantes e ordenados de forma cronológica. Consente uma visão global da

história, nas relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º aos 9º anos, são resumidamente, as seguintes:

[...] contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental-Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. [...] avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL/MEC, 2017).

Dentro dos questionamentos sobre o currículo, deparou-se sobre a função e os objetivos do ensino de História. Quais propostas curriculares compreende seus objetivos e posições políticas do conhecimento histórico escolar? O que a Base tem proposto ao ensino de História para ser transmitido aos estudantes? Sabe-se que ela é orientadora ao estruturar os currículos estaduais e municipais. E são por meio dos documentos: Referencial Curricular; Projeto Político Pedagógico; Livro Didático que ocorre o posicionamento dos conteúdos e a metodologia do fazer docente. O ensino de História está situado dentro desse conjunto com a maneira de ensinar. A Base Nacional Comum Curricular distribui a ideia de um novo ensino, entretanto muitas das suas colocações, são identificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Outra forma utilizada na última versão da BNCC a ser destacada é que ela deixa subentendido a recomendação da Lei. 11.645/2008, mas não apresenta conteúdo específico sobre o assunto.

A título de comparação, é disponibilizada no Quadro-7 as habilidades das unidades curriculares, na condição de conteúdo mínimos obrigatórios, com suas respectivas siglas de identificação nos documentos originais, separados por turmas, na versão 1 e a versão 2 da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 7 - Primeira e segunda versão da Base Nacional Comum Curricular-História: Habilidades

Turmas	Primeira versão da BNCC	Segunda versão da BNCC
6º ano	(CHHI6FOA070) Conhecer e problematizar as diferentes versões sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de Bering, via do Atlântico ou via do Pacífico.	(EF06HI11) Reconhecer e analisar as principais características da escravidão na Antiguidade.
7º ano	(CHHI7FOA084) Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil. Escravidão de africanos e de indígenas relacionando-	(EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.

	<p>os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil.</p> <p>(CHHI7FOA086) Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII.</p> <p>(CHHI7FOA088) Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manaós (século XVIII).</p> <p>(CHHI7FOA090) Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (séc. XX).</p> <p>(CHHI7FOA092) Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.</p> <p>(CHHI7FOA094) Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.</p>	<p>(EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese.</p> <p>(EF07HI06) Reconhecer os confrontos que produziram etnocídios.</p> <p>(EF07HI07) Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação.</p> <p>(EF07HI05) Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese</p> <p>(EF07HI08) Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas.</p> <p>(EF07HI17) Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambá (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII).</p>
8º ano	<p>(CHHI8FOA101) Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.</p>	<p>(EF08HI03) Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império.</p> <p>(EF08HI04) Analisar a relação do Império com as populações indígenas.</p>

	<p>(CHHI8FOA102) Conhecer e compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com os povos africanos e povos indígenas e das relações entre as diversas colônias no território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.</p> <p>(CHHI8FOA108) Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro.</p> <p>(CHHI8FOA121) Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea.</p>	
9º ano	<p>(CHHI9FOA139) Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.</p>	<p>(EF09HI03) Relacionar o “processo de cercamento de terras” e a “Revolução Industrial”.</p>

Fonte: (BRASIL/MEC, 2015) e (BRASIL/MEC, 2016)

Em relação às permanências e exclusões em questão dos conteúdos entre as versões 1 e 2 da Base são nítidas, principalmente porque os conteúdos sobre a temática indígena na segunda versão vão se afunilando. Como recorda Sá (2019) sobre o vínculo estabelecido entre currículo e relações sociais e de poder:

as mudanças, haja vista o resultado da consulta pública e o teor dos diversos fóruns e reuniões de discussão da BNCC 1 serem anunciados, repetidas vezes, pelo MEC, como importantes referências para o fechamento da versão reconfigurada. Se, de um lado, vimos, como mencionado anteriormente, manifestações de associações acadêmicas e de educadores em prol de uma Base Curricular que articulasse saberes europeus a saberes não europeus, de outro, havia o crescimento de grupos conservadores que acusavam de “ideológicos” muitos dos conteúdos oriundos e/ou relacionados, de alguma forma, às minorias (SÁ, 2019, p. 46).

Para Sá (2019), a superação do eurocentrismo foi uma bandeira levantada na primeira versão da Base em questão. Nas demais versões os componentes curriculares de história e “os 144 objetivos de aprendizagem dedicados ao ensino fundamental, apenas 11 possibilitam, de forma mais direta, problematizar o eurocentrismo partindo da história do Brasil” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 102). As mudanças dos conteúdos a serem ensinados nas Bases têm afetado a educação brasileira e o ensino de História.

A Base nacional Comum Curricular na condição de documento político, expõe o papel das relações sociais e de poder que interferem em suas escolhas. Não por acaso, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 afirmam-se uma medida de combate ao racismo e ao preconceito, visto que a articulação da história das minorias aos conteúdos canônicos coloca em xeque muitas narrativas de dominação (SÁ, 2019, p. 48).

Dentro das chamadas permanências, preocupa-se com as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em face dos recortes da temática indígena nas aulas de História. Considera-se, no caso, o processo de seleção dos currículos escritos, e a demanda de conteúdos que incorporam as organizações escolares, urgentes, novas atuações metodológicas dentro de sala de aula.

Esse é um dos motivos pelos quais a teoria decolonial é uma importante ferramenta para se pensar a desconstrução da narrativa do currículo proposto, a fim de abrir caminhos para a efetivação de uma educação intercultural. Como expõe Sá (2019), “no lugar do Dia do Índio”, propõe-se o saber e a autoria indígena atrelados à totalidade do calendário escolar e a articulação da história de resistência desses povos.

Os caminhos apontados até então para a desconstrução do viés eurocêntrico da História passam pela apropriação do conhecimento, pela (re)construção; e pela representação do real dentro do quesito conteúdo.

3.3. Contextos e o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul

Diante da precisão de um documento orientador do ensino das disciplinas da matriz curricular do Estado do Mato Grosso do Sul, foi pensado um documento orientador do ensino das disciplinas. Até então, “a organização da estrutura curricular era balizada por Diretrizes Gerais para o ensino (1989) e Diretrizes Curriculares (1992)” (DEBONA, 2015, p. 31). Em 2007 a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) propôs a elaboração de um Referencial Curricular destinado à Educação Básica. Na organização e formulação desse referencial, foram convocados professores da rede pública estadual a fim de analisarem a proposta preliminar da Secretaria de Educação. O resultado da versão primeira de uma série condizente ao Referencial foi entregue aos professores no ano de 2008, alinhado às determinações em âmbito nacional, conduzindo os conteúdos até o ano 2011 (MATO GROSSO DO SUL/ SED, 2008).

Após este, uma nova reformulação ocorreu em 2012, resultando em um novo Referencial, linha mestra da rede, o qual tem por intuito dar suporte ao trabalho docente, cabendo à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades e autonomia metodológica (DEBONA, 2015). Isto posto, toma-se os dados expressos no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul, edição de 2019, que estão alinhados à última versão da Base Nacional Comum Curricular.

O Referencial do Estado, por tratar-se dos temas contemporâneos, cita o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no qual os conteúdos devem incluir as contribuições desses grupos étnicos nas áreas: social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Reconhece que para essa temática a Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial (BRASIL, 2013).

O Referencial elenca por meio do Parecer Orientativo CEE/MS n. 131, de 2005, que “a população brasileira foi privada, por meio da história contada, dos benefícios de uma cultura evidentemente plural e rica”. O Estado do Mato Grosso do Sul possui uma diversidade étnica, histórica e cultural que envolve as questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas. Sendo muitas vezes o espaço escolar veículo de reprodução do racismo, preconceito e discriminação presentes na sociedade. Portanto, a tarefa do referencial deve ser desconstruir e transformar a situação posta nos espaços de aprendizagem, favorecendo o conhecimento das

produções regional e local, bem como divulgá-las e valorizá-las (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Logo, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul fomenta:

o diálogo entre as diferentes culturas existentes na escola, a compreensão da não uniformidade dos sujeitos, ao reconhecimento da diversidade de experiências e vivências porque entende a escola como espaço para formação da cidadania participativa. Para esse fim, o Currículo dos anos finais do Ensino Fundamental contribuirá na elaboração do projeto de vida dos adolescentes e jovens e, conseqüentemente, auxiliará nas suas decisões em relação ao seu futuro e na continuidade dos estudos no Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 106).

Neste sentido, o mesmo documento pontua a História como um produto de relações humanas num dado espaço e tempo. A precisão em investigar e conhecer a História contada implica em questionar os conhecimentos postos para que haja a conscientização dos sujeitos. Nos anos iniciais a proposta parte da ideia do desenvolvimento da concepção do “eu”, “outro” e “nós”. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental a proposta é:

que a ideia de descoberta do “Outro” cresça em grau de importância, ou seja, para que a compreensão da diferença se consolide e o indivíduo tenha, de fato, condições de conviver com ela. Para tanto, o elemento comparativo será essencial na construção dessa ampla competência. A história ocidental aparece como cenário para que o estudante inserido nos contextos temporais dos mundos antigo, medieval, moderno e contemporâneo tenha condições de evidenciar e contestar o estabelecimento de relações de poder, mecanismos de transformação e manutenção de estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Interessante se pensar a ideia proposta no Referencial na qual a proposta “eu”, “outro” e “nós” é modificado pela ideia da descoberta do “Outro”. Esse ponto faz refletir sobre as fronteiras epistemológicas da (re)elaboração do “Outro” primeiro nas narrativas históricas apresentadas nos livros didáticos, e certamente presentes no cotidiano social contemporâneo. A proposta da descoberta do “Outro”, são contextos marcados por realidades de fronteiras (URQUIZA; MEDINA, 2011), e aconteceu na relação com os indígenas.

A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos (FREIRE, 2000, p. 2).

Segundo o autor, é fundamental discutir as ideias equivocadas que permanecem sobre os povos indígenas, pois se os estudantes não tiverem um conhecimento sobre a História indígena, principalmente nas salas de aula, não será possível explicar o Brasil contemporâneo

(FREIRE, 2002, p.2). São exatamente as ideias equivocadas que geraram os preconceitos e estereótipos.

O Referencial do Estado, pontua que os eventos históricos, bem como os tempos históricos, devem ser contextualizados e trazidos para a particularidade local. Entretanto, ao considerar a proposta exposta no Referencial em conjunto com a pesquisa realizada nas escolas estaduais do município de Sete Quedas, apresenta-se como uma importante ação a ser desenvolvida, principalmente na questão da particularidade local e o projeto Noite Cultural. Embora os Ñandeva da aldeia Sombreiro não tenham sido até o presente momento convidados a ocuparem esses espaços, o projeto pode ser um evento produtivo e uma forma de adesão a ações de aproximação entre a comunidade escolar com a História dos Guarani Ñandeva da aldeia Sombreiro.

Para a abordagem da história sul-mato-grossense o entendimento é de que, por essas terras, diferentes sociedades, povos originários, colonizadores, comunidades afrodescendentes e migrantes se encontraram e de que esses (des)encontros geraram situações de conflitos marcados por disputas, resistências e estratégias. Portanto, é por meio do ensino da história local, que os estudantes desenvolvem a percepção de que está inserido em uma história em construção. Sob essa ótica, poderão identificar e reconhecer o protagonismo dos povos originários (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Em relação ao componente curricular História, proposto pelo Referencial Curricular, e orientador na hora da escolha dos livros didáticos, como esclarece a docente “a escola se baseia no Referencial, se baseia no Projeto Político Pedagógico” (BERNARDO, 2020).

Desse modo, é exposto em forma de quadro os conteúdos de História, sobre a temática indígena regional, regulamentados para os anos finais do Ensino Fundamental no Referencial do Estado. O quadro segue a estrutura alfanumérico semelhante à Base Nacional Comum Curricular (2017). A organização por áreas específicas se dispõe em quadros com as unidades temáticas, e as habilidades.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico composto por: **MS**, sigla do Estado; **EF**, indica que são habilidades do Ensino Fundamental; par de números: **(01 a 09)**, indicam o ano; par de letras, **HI**, História. As habilidades específicas do Currículo são numeradas com um par de **00** (zero, zero); letra minúscula: situação da habilidade quando comparada à BNCC. São cinco possibilidades de letras: **(s)** quando a habilidade é a homologada na Base sem sofrer nenhuma alteração; **(c)** quando a habilidade é específica de Mato Grosso do Sul e visa contextualizar uma habilidade homologada; **(a)** quando a habilidade, em Mato Grosso do Sul, objetiva aprofundar uma habilidade homologada; **(d)** quando a habilidade homologada

foi desdobrada em outras, no documento de Mato Grosso do Sul; e (n) para as habilidades novas. Os últimos pares de números são as sequências numéricas das habilidades no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

**Quadro 8 - Sistematização dos conteúdos de História do Referencial Curricular do MS- 2019-
Anos Finais do Ensino Fundamental**

História 6º Ano	
Unidades Temáticas	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registro	(MS.EF06HI05.s.05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (MS.EF06HI00.n.07) Identificar, reconhecer e valorizar aspectos da ancestralidade Sul-mato-grossense.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	(MS.EF06HI08.s.09) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. (MS.EF06HI00.n.10) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, sociais e econômicos dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.
História 7º Ano	
Unidades Temáticas	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeia	(MS.EF07HI.00.n.04) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades originárias de Mato Grosso do Sul antes da chegada dos colonizadores, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(MS.EF07HI08.s.09) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (MS.EF07HI09.s.10) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(MS.EF07HI11.s.14) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (MS.EF07HI12.s.15) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

História 8º Ano	
Unidades Temáticas	Habilidades
Os processos de independência nas Américas	(MS.EF08HI14.s.14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	<p>MS.EF08HI00.n.15) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas do Antigo Sul de Mato Grosso.</p> <p>(MS.EF08HI00.n.21) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos durante a Guerra do Paraguai, com destaques aos povos indígenas do Antigo sul de Mato Grosso.</p> <p>(MS.EF08HI00.n.22) Identificar e analisar as principais transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na região do atual Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai.</p> <p>(MS.EF08HI00.n.23) Analisar e caracterizar o contexto histórico de Mato Grosso do Sul no pós Guerra entre a Tríplice Aliança e Paraguai, destacando as questões de terra, exploração de riquezas e poder, e suas consequências para populações indígenas.</p> <p>(MS.EF08HI20.s.25) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(MS.EF08HI21.s.26) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(MS.EF08HI00.d.27) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império, no território onde hoje é Mato Grosso do Sul.</p>
Configurações do mundo no século XIX	<p>(MS.EF08HI00.n.28) Analisar a história dos índios guaicuru e investigar a relação de sua história com o reconhecimento de seu protagonismo e autoria.</p> <p>(MS.EF08HI22.s.29) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p>(MS.EF08HI27.s.34) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>

	História 9º Ano
Unidades Temáticas	Habilidades
<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</p> <p>Modernização, ditadura civil militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<p>(MS.EF09HI00.n.08) Caracterizar e compreender as particularidades da história de Mato Grosso Sul no contexto da primeira república, relacionando políticas de Estado com transformação de espaços, expropriação, apropriação e concessão de terras.</p> <p>(MS.EF09HI07.s.09) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas e das populações afrodescendentes, no contexto republicano (até 1964).</p> <p>(MS.EF09HI19.s.22) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(MS.EF09HI20.s.23) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> <p>(MS.EF09HI21.s.24) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>
A história recente	<p>(MS.EF09HI23.s.27) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(MS.EF09HI35.s.39) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes culturas.</p> <p>(MS.EF09HI36.s.40) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo as várias formas de preconceitos e violências.</p> <p>(MS.EF09HI00.n.41) Identificar e discutir as diversidades identitárias presentes em Mato Grosso do Sul, com ênfase às populações indígenas, compreendendo seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceitos, discriminações e violências.</p> <p>(MS.EF09HI00.n.43) Identificar, discutir e compreender os significados históricos da presença, cultura e resistência dos afrodescendentes no contexto da história recente (século XXI) de Mato Grosso do Sul, combatendo qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.</p>

Ao se comparar as habilidades/conhecimentos propostos no Referencial Curricular do MS e a Base Nacional Comum Curricular, observa-se uma ampliação dos conhecimentos sobre a temática indígena propostas no Referencial. Além dos conhecimentos homologados pela BNCC, encontrou-se novas propostas de conhecimentos.

Seguindo os códigos alfanuméricos das habilidades do documento, separadas por cinco possibilidades de letras, identificou-se primeiramente no 6º ano, a letra **(n)** indicando novas habilidades, expostas em: (MS.EF06HI00.n.07); (MS.EF06HI00.n.10). No 7º ano, apenas uma nova habilidade: (MS.EF07HI.00.n.04). No 8º ano, um total de cinco novas habilidades: (MS.EF08HI00.n.15); (MS.EF08HI00.n.21); (MS.EF08HI00.n.22); (MS.EF08HI00.n.23); (MS.EF08HI00.n.28) e uma proposta com a letra **(d)** indicando que a habilidade homologada foi desdobrada em outras. No 9º ano três novas habilidades: (MS.EF09HI00.n.08); (MS.EF09HI00.n.41); MS.EF09HI00.n.43), as demais seguem a letra **(s)** indicando que é homologada na Base sem sofrer alterações.

Aos objetivos de conhecimentos, somam-se as chamadas Ações Didáticas, que têm a finalidade de orientar a docência, compondo uma perspectiva técnica do fazer, contemplada nos manuais do professor que fazem uso dos livros didáticos. Segundo o documento, as Ações Didáticas têm o objetivo “descrever como a contextualização (social, política, local e/ou regional) pode ocorrer nas habilidades e abordar possíveis metodologias que sejam condizentes com os princípios norteadores do Currículo” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 112).

Ao relacionar as habilidades e Ações Didáticas previstas para cada grupo de conteúdos:

percebe-se que foi reservado à equipe desenvolver justamente aquele item que exacerba o caráter neotecnicista do currículo proposto (a descrição do como deve ser feito), formulando o processo de fixação de sentidos de currículo, de conteúdos de História e de docência que flutuam desde a BNCC. Esses indícios, somados aos códigos inseridos para cada habilidade, implicam em assumir que as políticas curriculares em tela são regidas pela disseminação do discurso de autor responsabilização na conduta docente e, em último caso, visam ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas (SOUZA, 2021, p. 253).

Souza (2021), critica o processo posto na configuração que nega a teoria em função do fazer (Ação Didática), assinalado como prática a perspectiva técnica, de modo a definir o que os docentes devem fazer, como e quando farão as abordagens sobre os conteúdos propostos.

No que se refere às Ações Didáticas, os referenciais apontam elementos a serem destacados nas habilidades propostas, de modo a interagir com outras habilidades de História, ou com habilidades de outras disciplinas. “Ao aprofundar a habilidade (MS.EF06HI08.s.09)

temos um objeto de conhecimento voltado especificamente para a história de Mato Grosso do Sul”. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 727). Sugere-se, portanto, que sejam contemplados os espaços territoriais ocupados pelos povos originários de Mato Grosso do Sul. Essa habilidade encontra-se com relação direta a Geografia (MS.EF06GE01.s.02).

O estudo histórico inclui (MS.EF06HI00.n.10) com a letra (n) novas habilidades incorporadas que tratam de analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários do Mato Grosso do Sul. “Pretende-se que os estudantes possam conhecer os diferentes povos indígenas e quilombolas, e analisar suas contribuições na cultura e história de Mato Grosso do Sul, bem como as modificações das paisagens” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.727). A ênfase proposta pelo currículo é a análise das contribuições dos indígenas, o que leva, como comentado nesse trabalho, ao encobrimento do protagonismo desses coletivos, uma vez que não apenas contribuem, mas participam como protagonistas dos processos históricos de formação do Brasil e não de modo anexo ou coadjuvante.

Encontrou-se uma proposta no Referencial significativa ao questionar os estudantes: “Como era a sua região antes da colonização? Quem foram os primeiros habitantes e como ocorreu a mudança da paisagem? Qual a situação desses povos no Estado nos dias atuais?” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 669). As metodologias de acordo com o documento exposto, têm o intuito tratar das competências cognitivas e socioemocionais de pertencimento; valorização da diferença; aceitação do outro.

Numa compreensão geral dos conhecimentos propostos pelo Referencial do Estado e a pela Base em relação à temática indígena, compreende-se que o documento tem ampliado as abordagens, associando a diversidade e as relações raciais, à promoção da convivência e da tolerância. Apresenta uma estrutura de operação híbrida, e não toca nas causas que ocasionam as desigualdades sociais, e o preconceito que recai sobre esses povos. Nos padrões estratégicos do Estado, a educação permanece formal nos moldes de uma interculturalidade funcional.

Em relação a última versão da BNCC, o Referencial do Estado traz ampliação nas propostas em questão dos conhecimentos. Dentro da variedade de campos e níveis em que o currículo é produzido, cabe juntar ambos, o “currículo escrito” e o “currículo ativo” em sala de aula, mediante as escolhas, práticas e ações dos docentes.

3.4. Processo de formação dos docentes/ conhecimentos e práticas

A sociedade convive com mudanças e desafios cotidianos, nas relações políticas, econômicas, sociais, raciais, ambientais que refletem nas relações educacionais. O conjunto de conhecimentos que circulam nos ambientes escolares mediante ao processo de aprender e ensinar História em constantes processos formativos, são marcados pela reflexão das próprias práticas (NÓVOA, 2019).

As instituições escolares se apropriam do currículo apresentado tanto em âmbito nacional quanto estadual, ambos são orientadores dos conteúdos que os estudantes devem aprender. Nesse sentido, aderem em suas práticas a esses conteúdos postos e prontos, realizando uma organização das etapas em que cada conteúdo será tratado junto aos estudantes. É chamada, essa divisão e seleção, por etapas de planejamentos bimestrais de cada disciplina.

Esses planejamentos são realizados, primeiro conduzidos pela Base Nacional Comum Curricular, pelo Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul e principalmente junto ao Livro Didático, que é a fonte primeira de conhecimentos apresentado aos estudantes. Os livros do PNLD se reestruturam de acordo com a Base para atender à suas demandas. Os Referenciais de cada Estado sofrem alterações acrescentado conteúdos que julgam necessários ao ensino. Não retiram o que vem estabelecido na Base, mas realizam adaptações. Esse processo ocorre com os currículos de cada Estado e o mesmo processo pode acontecer nos currículos de cada escola, adaptando seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Internos, condutores das ações, e dos conhecimentos direcionados a realidade local. Ou seja, busca meios de trazer a realidade para dentro das salas de aula, durante as aulas de História.

Essa forma de aderir às histórias do local, inclui aderir a História Indígena presente em cada canto do país, começando pela cidade na qual a escola encontra-se inserida. É notório no Referencial, uma proposta maior de conteúdos que abrangem a temática de modo a serem úteis aos docentes na preparação das aulas de História. Entretanto, o que se percebe é que o referencial passa a ser um orientador na hora da escolha do Livro Didático.

Além dos docentes tomarem o livro como seu principal material de ensino, o conjunto de ações práticas são influenciadas por um conjunto de fatores externos. Primeiro a formação acadêmica, na sequência engloba a sociedade, as secretarias de educação, o Ministério da Educação e outros tantos agentes envolvidos no processo de ensino.

Sobre a formação e a ação prática das docentes das Escolas Estaduais de Sete Quedas, optou-se pela construção dos dados da pesquisa por meio das entrevistas. Investigou-se como as docentes lidam com a temática indígena nas escolas estaduais: 4 de Abril; Guimarães Rosa

e 13 de Maio. As entrevistas ocorreram durante o ano de 2020 com as professoras que lecionam a disciplina de História, e com os gestores.

A primeira docente entrevistada, Evanir de Lima Silva, é formada em História pela Universidade Anhanguera-Uniderp no ano de 2017. Leciona na escola 13 de Maio e Guimarães Rosa. A segunda, Patrícia Oliveira Bernardo, é formada em Letras no ano de 2005 e em História no ano de 2013 pela Faculdade Claretiano. Leciona na Educação Básica há mais de 18 anos. Atualmente com aulas na escola 4 de Abril. A professora Crislainy Aparecida Back, formada na área de História pela Universidade Anhanguera-Uniderp, em 2016, leciona nas escolas 13 de Maio e Guimarães Rosa. Todas as professoras entrevistadas formaram-se em cursos de modalidade de Educação a Distância - EaD.

Após contarem um pouco sobre suas trajetórias acadêmicas e atuações nas aulas de História, trouxemos ao diálogo a temática indígena e a Lei 11.645/2008. A primeira entrevistada relatou: “Pelo pouco de experiência que tenho, penso que deveríamos sim trabalhar porque é muito importante para os alunos”, mas “acho que o professor não tem o suporte para trabalhar essas questões em sala de aula” e afirma: “não tive na minha formação nenhuma orientação. Não estudei nada sobre indígena [...] minha maior dificuldade hoje é essa, não ter conhecimento sobre o tema” (SILVA, 2020).

A segunda entrevistada diz que o assunto é pouco tratado nas faculdades. “E nunca usam só o índio, usam o índio com o negro no caso, os quilombolas e nunca só índio” (BERNARDO, 2020). Quando a professora diz “nunca usam só o índio” se refere aos referenciais curriculares, o modo como o sistema e a escola abordam a temática indígena e afro-brasileira juntas. Dando a impressão, muitas vezes, que ao abordar apenas uma das temáticas em questão, já está se cumprindo o que é proposto em lei. Relata ainda que em sua formação acadêmica fora abordada diversos temas “só que o índio era uma das últimas a ser trabalhada. É sempre muito agregada as pessoas menos favorecidas, agregada as humanizações” (BERNARDO, 2020). A docente esclarece que a temática Afro-brasileira tem obtido maior ênfase em comparação aos assuntos sobre os indígenas. Sobre assunto, Crislainy Back diz: “me envolvo bastante com a questão Afro-brasileira [...] mas sobre os indígenas não. Sempre tratei mais do assunto Afro” (BACK, 2020).

A formação docente é algo que requer atenção, pois não possuem uma base para tratarem e apresentarem a História indígena aos estudantes. A esse respeito Macena (2018) em sua pesquisa de Dissertação realizada em escolas públicas na cidade de Ponta Porã-MS, verificou que, dos professores formados houve:

ausência de disciplinas específicas relacionadas à temática indígena apesar da legislação estar completando uma década. Os/as docentes indicaram que durante a graduação cursaram disciplinas específicas sobre a cultura afro-brasileira, esse fato pode ser explicado porque em 2003 tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira por meio da Lei 10.639/2003. Para atender a essa demanda legal as instituições de ensino superior adequaram o seu currículo. Por outro lado, os docentes que concluíram a graduação anteriormente a Lei 11.645/2008 não tiveram acesso a qualquer disciplina específica sobre a história e cultura indígena (MACENA, 2018, p. 33).

Tratando-se das docentes participantes da pesquisa, todas formaram-se após a Lei 11.645/2008, entretanto afirmaram que não tiveram o ensino da História e Cultura Indígena. Apenas a professora Patrícia diz ter sido abordado um pouco de conteúdos referente temática em questão, em sua graduação. O que pôde ser averiguado pelo histórico de conclusão de curso de cada uma delas. As construções sociais e individuais sobre o assunto são complexas, alimentadas por inúmeras posturas naturalizadas. Silva e Grupioni (1996) sugerem que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber.

Fala-se das relações entre os sujeitos, relações étnico-raciais e a importância que se tem dado ao assunto. Por esse motivo, é emergente a mudança curricular e um esforço contínuo e coletivo de toda a comunidade escolar para que o coloque em ação, de modo que as reflexões possam ganhar eco no cotidiano das aulas de História.

O currículo no campo de formação das docentes ganha um viés relevante ao ser considerado como uma estrutura mobilizadora das formas de ensinar. Nesse sentido, a partir do acesso ao Guia de Percurso de Licenciatura em História da Universidade Anhanguera-Uniderp pode-se constatar e averiguar quais disciplinas são propostas aos discentes, divididas por semestres na Matriz Curricular-2019.

Quadro 9 - Matriz Curricular - Licenciatura em História de 2019

1º Semestre	Educação a Distância; Educação Inclusiva; Homem, Cultura e Sociedade; Libras – Língua Brasileira de Sinais; Práticas Pedagógicas: Identidade Docente
2º Semestre	Educação e Diversidade; Políticas Públicas da Educação Básica; Psicologia da Educação e da Aprendizagem; Ética, Política e Cidadania; Práticas Pedagógicas: Gestão da Aprendizagem
3º Semestre	Didática: Planejamento e Avaliação; Educação de Jovens e Adultos; Educação Formal e Não Formal; Fundamentos da Educação; Metodologia Científica; Práticas Pedagógicas: Gestão da Sala de Aula
4º Semestre	Fundamentos Filosóficos; Historiografia; História Antiga; História Medieval; Práticas Pedagógicas em Ciências Humanas: Espaço Geográfico, Identidade e Organização Cultural, Social e Política

5º Semestre	História da América; História do Brasil Colonial; História Moderna; Práticas Pedagógicas em Ciências Humanas: Transformações Sociais no Espaço e no Tempo; Estágio Curricular Obrigatório I: Ensino Fundamental II
6º Semestre	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos; História Contemporânea: Do Século XVIII ao XIX; História da África; História do Brasil Imperial; Teorias da História; Estágio Curricular Obrigatório II: Ensino Médio
7º Semestre	Geografia Geral; Gestão Educacional; História do Brasil República I; Patrimônio, Museus e Arquivos; Estágio Curricular Obrigatório III: Gestão Educacional
8º Semestre	Geografia do Brasil; História Contemporânea: Do Século XX ao XXI; História do Brasil República II; História do Pensamento Político e Econômico; Projeto de Ensino em História

Fonte: UNIDERP, GUIA DE PERCURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - 2019

De acordo com o quadro 9, não consta disciplina sobre a História Indígena, e apenas no 6º semestre tem conteúdos sobre a História da África. Os indígenas aparecem na História do Brasil Colonial: O "descobrimento", a "conquista" e a consolidação da "colonização" do Brasil. A economia colonial; A questão fundiária; A escravidão indígena e a escravidão africana; Poder político e administrativo na colônia; os conflitos entre colonos, indígenas e africanos; A transferência da família real portuguesa para o Brasil e a crise da colonização (UNIDERP - GUIA DE PERCURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2019).

Mediante ao que é evidenciado, o tema ainda é tratado de forma periférica pelas docentes e pelos livros didáticos que reforçam equívocos, estereótipos e preconceitos. Os indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ, 2019, p. 58).

O ensino de graduação se faz por disciplinas e métodos impregnados da visão moderna-colonial, o que explica estratégias para a reprodução de hierarquias. O resultado tem sido a formação de docentes despreparados para ministrarem os conhecimentos, e estudantes da educação básica por não os possuir. Além disso, a ausência destes estudos no currículo principalmente das licenciaturas em História colabora para a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica. Fruto de políticas públicas que constituem um movimento institucional na busca de viabilizar e orientar a produção do conhecimento oficial (CAMPOS, 2016).

As constantes queixas dos docentes é não possuírem bases para ministrar conteúdos sobre história e cultura afro brasileira e indígena, tampouco possuírem conhecimentos sobre as novas abordagens e metodologias por não terem sido preparados nos cursos de licenciatura (SILVA; FONSECA, 2010, p. 22).

A partir das constatações, aponta-se uma urgente reorganização curricular na inserção em todos os cursos de Licenciatura de História, disciplinas voltadas especificamente a História indígena, para que assim os futuros profissionais estejam preparados. É indispensável Cursos de formação docente e práticas inovadoras “a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições relevantes” (CANDAU, 2016, p. 807).

Ao permitir, na formação acadêmica, que o docente tenha orientação para a prática da descolonização, inicia-se a mudança dos pensamentos formativos para a superação de estereótipos e preconceitos. No propósito de produzir formas de conhecimentos que não sigam a lógica da colonialidade nos espaços escolares, podem contribuir para que os estudantes tenham consciência daquilo que se está aprendendo, e assim haja ações de enfrentamento e mudança da realidade eurocentrada. A descolonização do currículo exige atitude “uma dimensão fundamental na tarefa de produzir conhecimento, e projetos insurgentes que resistam, questionem e busquem mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88).

Tem-se claro que “nas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo” (CANCLINI, 1998). Para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual em algumas análises da produção de políticas (DIAS; LOPES, 2009, p. 83).

Alinhado a essa perspectiva, os discursos das três professoras entrevistadas quando questionadas sobre o preconceito e de que forma acreditam ser possível amenizá-lo ou saná-lo, apontaram diferenciadas abordagens e situações que ocorrem nas escolas. Uma das docentes pontuou a necessidade de mostrar aos estudantes que “o indígena, ele é gente como nós e pode ser o que quiser. Pode ser um médico, pode ser um advogado”. Frisou que para ela enquanto docente “não tem diferença em uma sala de aula, um indígena, ou uma criança branca [...], mas vejo que tem sim preconceito dentro da escola” (SILVA, 2020).

De acordo com a forma que o diálogo foi fluindo nas entrevistas, as questões sofreram alterações na forma de indagar, entretanto, permaneceu o assunto sobre a forma como lidam com a questão do preconceito. Nesta entrevista em particular foi indagado se os estudantes demonstram interesse pela temática indígena.

Demonstram pouco interesse, justamente por ter pouco conteúdo nos livros didáticos que desperte o interesse deles. Mas não existe a questão racial. Não existe a questão de menosprezo, não existe. Mas existe pouco interesse, porque temos poucos materiais. O que é o aluno? O que é o aprendizado? É

despertar a curiosidade. É despertar relatando. Olha está acontecendo isso em tal lugar. É indagar porque será? Sempre na busca. Mas se não tem um meio, um mecanismo é bem difícil despertar o interesse. A não ser nas datas comemorativas, tipo no dia do índio, ou alguma reportagem na televisão, na rádio, que fala sobre alguma aldeia. Daí sim, os alunos tendem a querer saber mais (BERNARDO, 2020).

As práticas de ensino revelada pela professora a fim de despertar o interesse dos estudantes: “A não ser nas datas comemorativas tipo no dia do índio” anunciam as continuidades de métodos tradicionais, confirmada nas palavras de Edson Kayapó (2019), ao afirmar que os indígenas são representados nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do Dia do Índio. Em seu artigo sobre a “*A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?*” o autor aborda a problemática indígena no Brasil, destacando que “as escolas e seus currículos, vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional” (KAYAPÓ, 2019, p. 58).

Sob o ponto de vista da professora de que não há preconceito, não há racismo dentro do contexto escolar, foi questionado se, fora do contexto escolar, na sociedade brasileira de modo geral, como a professora observa o preconceito, o racismo em relação aos indígenas? Esclareceu que: “sim, existe. Eu disse que não tem na escola, primeiro porque sou uma educadora e para mim todo mundo é igual. Agora no âmbito social, na sociedade existe” (BERNARDO, 2020).

O preconceito e o racismo utilizam-se de diferentes estratégias ao se reproduzirem dentro do ambiente escolar. Entre elas, no livro didático, nas relações interpessoais, na negação dos conhecimentos tradicionais em prol da afirmação do currículo eurocêntrico. A afirmação de igualdade sem tocar na questão das diferenças torna-se um meio de silenciar, invisibilizar ou de negar que o diferente ocupa esses ambientes. Sobre o assunto, a professora Crislainy Back esclarece:

Eu trabalho muito a questão do preconceito que já vem de dentro de casa. Tudo que trazem lá de trás de preconceito. Nós temos poucos alunos indígenas na escola Guimarães. Eu trago a temática com o intuito de todos olharem com olhos normais para indígenas. Essa questão eu trato nas minhas aulas, tanto na parte Afro, quanto na parte indígena (BACK, 2020).

Nos relatos das docentes é perceptível o esclarecimento de ambas em relação ao modo como cada uma delas veem o sujeito indígena. Ou seja, sem discriminações. Considerando nos relatos das entrevistas, o modo como as docentes percebem o preconceito, verifica-se nas respostas apresentadas, o olhar de igualdade, presente nas matrizes curriculares e nos ambientes

escolares, modo marcante nas práticas de ensino. “A história hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternos” (KAYAPÓ, 2019, p. 59).

Observa-se, portanto, a questão das relações que se intensificam e das imagens ativamente criadas nos processos sociais pelo qual a “escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceitos, alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora (KAYAPÓ, 2019, p. 59). Há nesse sentido, emergência em situar a escola, sobre a importância das diferenças dos grupos étnicos e o quanto pode ser produtivo a convivência com os diferentes.

Tais discussões sobre as tensões: Somos todos iguais ou somos todos diferentes? É explicada por Pierucci (1999) no texto de Candau (2008), houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo iguais, entretanto, faz um quarto de século que a resposta se deslocou

a começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença” (PIERUCCI, 1999, p. 7 apud CANDAU, 2008, p. 46).

A ideia de “somos todos iguais” na visão das docentes, vai na contramão ao que se propõe a diversidade. As respostas das entrevistas evidenciam uma carência de debates em torno das temáticas étnico-raciais que residem em situações concretas da escola com o que é estudado/discutido na universidade. Como um caminho que possibilita a ambos, tanto os docentes quanto aos estudantes novas experiências, as quais podem diminuir os conflitos e problematizar as questões no intuito de apontar os motivos que podem explicar a falta de preparo e a carência de discussões nas práticas docentes, é o diálogo a partir da interculturalidade crítica. Uma vez que se reconhece a escola e os docentes transmissores dos conhecimentos e dos saberes sociais historicamente produzidos.

No bojo das mobilizações sociais, Bittencourt (2013) discute sobre o direito à igualdade e à diferença, e sobre os setores democráticos da sociedade brasileira que pressionam no intuito de acontecer os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, especialmente no que se refere à temática indígena. “A Lei n. 11.645/2008 resultante de mobilizações indígenas coloca sob suspeita a perspectiva da “história branca” de matriz cultural europeia, exige uma nova postura da escola, dos professores sobre a questão indígena” (KAYAPÓ, 2019, 69).

Em diálogo, uma vez mais, com Tomaz Tadeu Silva (2017), entende-se que: reconhecer o currículo composto de múltiplas narrativas significa a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, e dominantes. Denota poder romper a trama que liga as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas (SILVA, 2017, p. 199 apud SÁ, 2019, p. 48). O (re)conhecimento da diversidade étnica, por si só, tende a solicitar das escolas, um constante repensar, rever e refletir meios de romper as barreiras impostas.

A atuação e escolhas docente, tendem a contribuir ou não para a proposta da inclusão da temática indígena dentro das salas de aula. A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial do Estado, envolvem as escolhas dos livros didáticos que os estudantes terão acesso e os conteúdos mínimos estudados durante o ano letivo. Sendo assim, o currículo influencia de forma direta nos conhecimentos apreendidos nas aulas de História.

CAPÍTULO 4

ENTREOLHARES: A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E DEPOIS DA IEI 11.645/2008

Na expectativa de que a Lei 11.645/2008 seja cumprida e os conteúdos ministrados, deve-se incluir as Histórias e as Culturas Indígenas na Educação Básica, a temática deve aparecer nos livros didáticos, uma vez que são eles os instrumentos mais utilizados por docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, repousa a ideia de compreender como é apresentada ou manifestada essa construção de imaginários e estereótipos produzidos sobre os povos originários nos livros didáticos, e os possíveis caminhos para desconstrução dessas imagens equivocadas que, muitas vezes, são reforçadas a partir do que elas apresentam.

Foram sondados os discursos produzidos sobre os indígenas nos livros didáticos de História e o imaginário que se materializa sob esses discursos, orientam para a análise dos conteúdos, observando que há um silenciamento sobre a diversidade destes povos nas coleções didáticas.

Ao longo da história, o discurso se constrói junto ao imaginário do que é dito e do que é silenciado. O silêncio a que são referidos não é apenas aquele não-dito que sustenta o dizer, mas é aquele que é apagado, colocado de lado, excluído (ORLANDI, 2007).

Os livros didáticos são espaços pelos quais os sentidos se constituem, é um influente material de acesso ao conhecimento. Nas escolas, a seleção das coleções didáticas consideradas mais adequadas ao ensino de História, para serem utilizadas pelos estudantes, acontece por meio da escolha realizada por docentes da referida área, a partir de uma discussão dos conteúdos e da relação desses livros com o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.

Até o ano de 2019, a seleção era realizada de três em três anos; atualmente, o tempo de uso das obras didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental foi prorrogado para quatro anos. A tarefa de escolha é “atribuída aos docentes desde as mudanças governamentais da década de 1980, que deram origem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (SILVA, 2010, p. 1).

O Programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino iniciou-se como Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937 (BRASIL, 1937). Foram inúmeras transições e demandas em relação às políticas de elaboração, teve diferentes nomes e

formas de execução, até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado à Educação Básica brasileira. A partir dos anos de 1980, foi aperfeiçoado e, em 1990, ampliaram-se os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), propondo-se a participação de docentes nas escolhas das coleções didáticas. Os livros agora passam por avaliação pedagógica e por critérios publicados em edital próprio (ARAUJO, 2012, p. 45).

Nesta direção, os livros de História observados, referem-se a materiais disponibilizados gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), utilizados por docentes e estudantes das escolas estaduais e municipais. Sobre a escolha destes materiais: por meio de narrativas orais realizadas entre 2020 e 2021, com docentes que ministram a disciplina de História, a professora deixa claro o que prioriza no livro e como a escolha acontece.

Participo sempre das escolhas dos livros didáticos e infelizmente nem sempre os livros atendem ao Referencial Curricular do nosso Estado. Então a gente escolhe um menos ruim. Essa temática do índio ela é muito pouco difundida nos livros didáticos. Nos livros de história priorizo muito a interpretação, a história em si, o pensar, e comparo muito o que é o antigo e o que é o contemporâneo. Trabalho sempre com recordações, com memórias, comparando aos dias atuais. E de acordo com o Referencial do Estado. Nós não fugimos dele (BERNARDO, 2020).

Segundo o relato da professora, a escolha acontece atrelada ao Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, que serve como orientador da ação pedagógica desempenhada pela docente. A disciplina de História ocupa-se com o conhecimento dos fatos, colaborando com o currículo na distribuição de tempos e espaços escolares. É, portanto, um ponto de partida em relação à organização das matérias ministradas em sala. Assim, a sondagem predomina nas coleções didáticas do projeto Araribá História utilizadas nas escolas estaduais do município de Sete Quedas, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental durante os anos de 2008 a 2019, observando o que trazem a respeito das Histórias e Culturas indígenas, sobretudo no âmbito regional.

4.1. O livro didático no ensino da História

A mudança curricular é entendida como campo de disputas políticas e relações de poder. Perceber nos livros didáticos o que é dito e o que é silenciado implica a articulação da vida prática dos docentes e o modo como lidam com suas perspectivas e trajetórias em sala de aula. É relevante atentar-se aos conteúdos dos livros manuseados nas escolas públicas e o que os

estudantes conhecem a partir deles sobre a diversidade de etnias existentes no país, e sobretudo, no estado de Mato Grosso do Sul.

Refletir sobre a importância do ensino da História na educação escolar significa abarcar o livro didático, em seu uso diário nas salas de aulas, como um veículo condutor das matérias a serem ensinadas, bem como um recurso de enfoque social e cultural utilizado na missão de mediar e gerenciar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Para muitos estudantes, os conhecimentos expostos nesses materiais são fontes verdadeiras, prontas e não questionáveis.

Assim como Oliveira, compreende-se o livro didático como:

um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação. Deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é “apenas” um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o (s) autor (es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos (OLIVEIRA, 1989, p. 40 apud SANTOS; COUTINHO, 2010, p.843).

Mas seu uso nas salas de aula recebe um tratamento orientado, no sentido de suas páginas e assuntos serem conduzidos e explicados por docentes, que podem ampliar os contextos tratados e proporcionar questionamentos sobre os mesmos, a fim de instigar uma reflexão. A dinâmica de questionar os conhecimentos prontos das coleções didáticas é uma forma de expandir os aprendizados e observar a colonialidade do saber e do poder que perpassa entre suas páginas.

A colonialidade é perceptível entre as páginas, sobretudo na maioria das imagens expostas, pois revelam as configurações de poder que se escondem por trás de conhecimentos muitas vezes tomados como ‘neutros’ nos discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados (MIGNOLO, 2014). Em grande medida, a temática vem sendo inserida, de modo muito superficial, em situações que classificam e prestigiam algumas culturas e desqualificam outras.

Tratar sobre a temática dos povos originários nos espaços escolares demanda um preparo na ação de ir além das páginas dos livros. As professoras entrevistadas disseram que realizam pesquisas complementares na *internet*, cujo empenho é evidente. Mas como ensinar o que não se sabe? Essa indagação, direcionada a um fato ocorrido e explicado no trabalho de Sá (2019), dimensiona e dirige-se ao ponto da efetivação da Lei 11.645/2008 e da ação docente, observando que os estudantes do ensino básico não são os únicos que não recebem dados coerentes, tampouco, novas versões dos fatos em relação ao indígena. “Docentes em suas

formações muitas vezes não têm acesso a outras informações, se não aquelas mesmas histórias e estórias ensinadas, ano após ano nas escolas” (SÁ, 2019, p. 27).

Nos cursos de licenciatura em História, as matrizes curriculares trabalham com a divisão quadripartite, herança do currículo escolar francês, cujo modelo de divisão é: História da humanidade em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea (PORTO, 2007, p.3).

Caímos na armadilha de uma história única, como bem argumenta Chimamanda Ngozi Adichie,¹⁵ e corremos perigo quando conhecemos apenas um lado dos fatos, uma única fonte, uma única história. Conhecer a história indígena apenas atrelada ao tempo colonial e silenciar o tempo presente, é ocultar histórias e culturas de uma diversidade de etnias existentes no país. O “ensino de História no Brasil permanece pautado na ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia”, e nesse enlace existem disputas sobre o que os estudantes devem ou não aprender (SILVA, MEIRELES, 2017, p. 7).

Como já foi mencionado, o livro tem o poder de dizer ou de silenciar determinados conteúdos e contextos históricos. Essas contendas pelo poder do que deve ser dito e do que deve ser silenciado não é de hoje. Não se trata apenas de contar a história de outra pessoa, mas universalizá-la, fazendo com que seja única e definitiva. A descolonização aponta para um problema estrutural (SÁ, 2019). O sentido não é substituir um ensino pelo outro, ou seja, realizar uma troca da História da Europa pela História dos povos indígenas.

Trata-se de se questionar as estruturas postas e encontrarmos caminhos para que a pluralidade esteja presente nesses espaços. Deve-se atuar na coexistência de histórias múltiplas, descortinar outros pontos de vista e, sobretudo, desvelar a lógica colonial fundante da narrativa única do documento e de sua ação enquanto formadora de pensamentos únicos (MIGNOLO, 2014).

Em relação ao uso dos livros didáticos, são muitos os estudos nos diferentes cenários educacionais. São considerados produtos do mundo editorial e obedecem a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado. Mas, do mesmo modo, é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem (BITTENCOURT, 1993). Os livros têm sido um dos principais veículos de transmissão do conhecimento utilizados pelos docentes. Na maioria das vezes, o único que o estudante possui

¹⁵ O vídeo “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie, trata sobre o perigo de conhecer apenas uma única história, limitando-se a um único modo de conhecer o mundo. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 30 ago. 2021.

em mãos e de acesso contínuo, tanto na escola quanto no âmbito familiar. São diversos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com esse material didático-pedagógico: autores, autoras, editores, editoras, revisores, gestores, gestoras, coordenadores, coordenadoras, professores, professoras, familiares e estudantes.

Apesar do livro ser um objeto bastante íntimo, assume funções diferentes dependendo do lugar e da forma como é utilizado. O material didático está relacionado à “lógica do mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p.1).

Toma-se o livro como produto cultural na função de transmissão do conhecimento, e direcionadores dos conteúdos e das práticas pedagógicas em relação ao que é ensinado. Por meio desse veículo de aprendizagem perpetuam-se valores e culturas pretensamente universais.

O livro é portador de conhecimentos disseminados desde a infância até a fase adulta e percorre tanto os espaços escolares quanto outros espaços. Além de consagrado em nossa cultura escolar, os docentes o transformaram no fundamental instrumento a auxiliar o trabalho em situações diversas em sala de aula (SILVA, 2012, p. 806).

Nas múltiplas possibilidades e focos de interesses, concorda-se com Araújo (2012), para este pesquisador, o livro didático é entendido como produto cultural complexo, e um espaço de produção de sentidos. Caracteriza-se “como um elemento constituinte das políticas de currículo, no contexto do ensino de História, fortemente marcado pelo papel de vetor da ideologia dominante” (ARAÚJO, 2012, p.39).

Ao se considerar essa fonte como foco da análise, admite-se sua relevância no tratamento das questões étnico-raciais, ao disponibilizarem acesso a histórias plurais que fazem parte da construção social, cultural e política do povo brasileiro.

Bittencourt (1993), em sua tese sobre “*O livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*”, traz um aparato de estudos, no qual o livro apresenta-se, no ensino da História, permeado por discursos da igreja e do Estado no século XIX, além do controle da produção cultural associado à política de educação. Este recurso didático visava, inicialmente, atender aos docentes e orientá-los na forma de ensinar os conteúdos. Com o tempo foi disponibilizado às crianças, aos jovens e aos adolescentes, permitindo articular-se por meio de um conjunto de valores, normas e conhecimentos organizados, atrelados aos componentes curriculares.

Não é de hoje que o Estado controla a produção dos livros didáticos no Brasil. Desde 1885, o Decreto nº 9.397, de 7 de março de 1885, estabeleceu, em seu art. 1º, que nenhum livro,

mapa ou objeto de ensino seria adotado sem a aprovação do Ministro do Império (BRASIL, 1885). Porém, esse mesmo ministério já autorizava a utilização de livros desde 1838, com o início das aulas do Colégio Pedro II. Os livros eram monitorados em conselhos que os classificavam para o uso dos estudantes, e os que se adequavam aos docentes para suas explicações (BITTENCOURT, 1993).

Serviam para fixar e determinar uma postura educacional, privilegiando as normas ortodoxas, e eram encarregados de uniformizar o saber escolar e introduzir crenças religiosas oficiais, valores prescritos no campo do currículo e, assim, estabelecer uma forma de pensar ciências (BITTENCOURT, 1993, p.77). “O ensino de história no Brasil, desde sua inclusão nos programas escolares, no século XIX, estruturou-se pautado no esquema quadripartite da tradição escolar francesa de história antiga, medieval, moderna e contemporânea” (RODRIGUES, 2001, p.30).

Sendo assim, o ensino de História, proposto a partir dos primeiros programas da escola pública, foi objeto de disputa pelo domínio do saber transmitido. Estes debates permanecem e são perceptíveis ao se deparar com a quantidade de conteúdos na perspectiva europeia expostos nos currículos e nas coleções didáticas. É notória a desproporção em relação aos que abrangem a história e as culturas dos indígenas no Brasil. Contudo, não se trata da percepção conteudista, mas do sentido e dos conhecimentos que se fixam na memória dos estudantes, uma vez que envolvem conjuntos de valores, ideologias, conhecimentos e atitudes a serem ensinados. É o resultado de uma construção historicamente determinada.

Ao se tomar o livro didático como objeto de investigação, este elemento culturalmente estabelecido e situado na tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, assume-se, portanto, que ele é em parte responsável pela determinação de modos de agir e pensar dos professores; no entanto, por ser produto de relações complexas que se dão na esfera social e no interior da escola, é necessário refletir sobre as formas como o professor se relaciona com este material e o uso que faz dele na organização metodológica do seu trabalho, se as determinações oficiais são seguidas pelos professores ou se estes atuam como sujeitos ao produzirem suas práticas e suas formas únicas de agir sobre este material didático (TEIXEIRA, 2011, online).

Nessa perspectiva, as coleções possuem papel de grande estima no processo da consciência, ao contribuírem com o ensino e com a formação da cidadania. A pesquisa desenvolvida por Bittencourt (1993) confirma que a escravização indígena foi omitida da narrativa histórica. E, dentro da visão cristã, a escravidão foi justificada pela inferioridade racial. A história é destacada em cenas de guerra ou antropofagia, e o predomínio dos senhores brancos desejosos por civilizarem os indígenas.

No passado havia divergências e conflitos em relação aos temas que seriam tratados. O racismo e a exclusão estavam sinalizados. Além disso, no século XIX existia forte preocupação com a identidade nacional e representavam o indígena de tal modo que coincidissem com a ideia de homogeneização, no sentido de assimilação, na qual deixariam de ser indígenas e se integrariam à sociedade nacional. Foi nesse mesmo século que a História se consolidou como disciplina obrigatória escolar no Brasil, com a criação do Colégio D. Pedro II, no ano de 1837.

Havia uma história sagrada, história profana. “A história sagrada definia um conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia, resumidos nas narrativas do antigo e novo testamento” (BITTENCOURT, 1993, p.200). “A História profana procurava estruturar e articular os períodos para estabelecer um tempo histórico onde o sujeito principal era o Estado Nacional.” Desse modo, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos, a história nacional civil necessitava criar ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação. “Personagens que deveriam permanecer na memória coletiva, em substituição aos heróis sagrados bíblicos” (BITTENCOURT, 1993, p.200). Os avanços da História no campo científico reforçaram seu processo de laicização, a fim de construir um tempo histórico da nação.

Para Bittencourt (2018), a disciplina fornecia sentido de progresso para a humanidade. A forma de fundamentar o nacionalismo por via escolar e justificar o imperialismo das nações europeias. A ideia para a construção da nação brasileira era a homogeneização da população, integrar os povos originários e demais povos, não reconhecendo a pluralidade étnica, cultural e linguística.

Muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização (BITTENCOURT, 2018, p. 129).

Interagindo com Bittencourt (2004) e Mendes (2016), o processo de disciplinarização no Brasil marca, como interesse fundamental, a narrativa dos principais acontecimentos e personagens da elite e dos heróis nacionais. “A visão responsável por uma história baseada nas personagens, nos míticos heróis nacionais que respondem pela condução dos destinos da nação rumo ao progresso, de forma ordeira. Essa história omite a dimensão de conflitos que permeiam a sociedade” (RODRIGUES, 2001, p. 30).

A história oficial do livro didático no Brasil, iniciada no século XIX, passou por diversas mudanças e nomes até chegar à denominação de Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua reutilização em anos posteriores. Atualmente, há um ciclo de 4 anos de vigência, ou seja, acompanham os estudantes que iniciam no 6º ano e vai até o 9º ano do Ensino Fundamental.

O livro possui influência sobre a transformação e a consciência histórica de muitas gerações. As imagens expostas em suas páginas têm poder de representação.

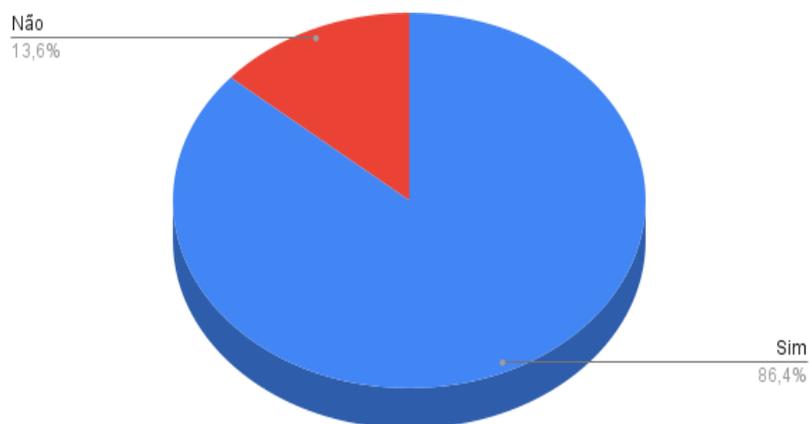
As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos (CHARTIER, 2017, p. 52).

A representação visual assume o centro das atenções quando lidam com as diferenças e envolvem sentimentos, atitudes, emoções e mobilização dos medos. Atribui uma organização das ideias a fim de legitimá-las e, por consequência, torna-se uma prática de produção de significados (HALL, 2016, p.140).

O livro didático não possui uma identidade absoluta alinhado ao currículo, ou seja, escolhe-se o livro que mais se aproxima dele, e ao se apropriarem do livro apropriam-se, do mesmo modo, do currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias. Porém, o currículo não é neutro, a organização das matérias está ligada a uma tradição europeia, que se mantém com força nas propostas curriculares das últimas décadas (ARAÚJO, 2012, p.35).

No questionário aplicado aos estudantes, a maioria afirma que faz uso contínuo do livro didático. Dentre esses estudantes, 86,4% diz que o livro é o seu principal recurso de estudo, apenas 13,6% responderam que não. Essas respostas se confirmam nas entrevistas realizadas com as docentes, e asseguram que o livro é um dos principais recursos que conduzem as aulas de História.

Gráfico 5- Uso do Livro Didático nas aulas de História

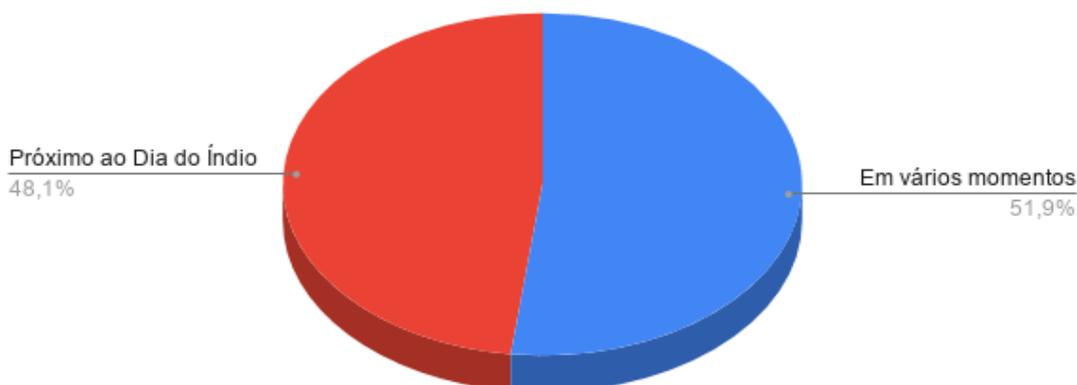


Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Na sequência dos gráficos, é apresentada em que época ou momento estudam sobre a história dos indígenas na escola, no intuito de verificar de que modo o ensino sobre esses povos acontece nos espaços escolares e aulas de História.

Gráfico 6 - Tempo em que acontece o estudo da História indígena nas escolas

Em que época ou momento você estuda sobre a História dos povos indígenas na escola?



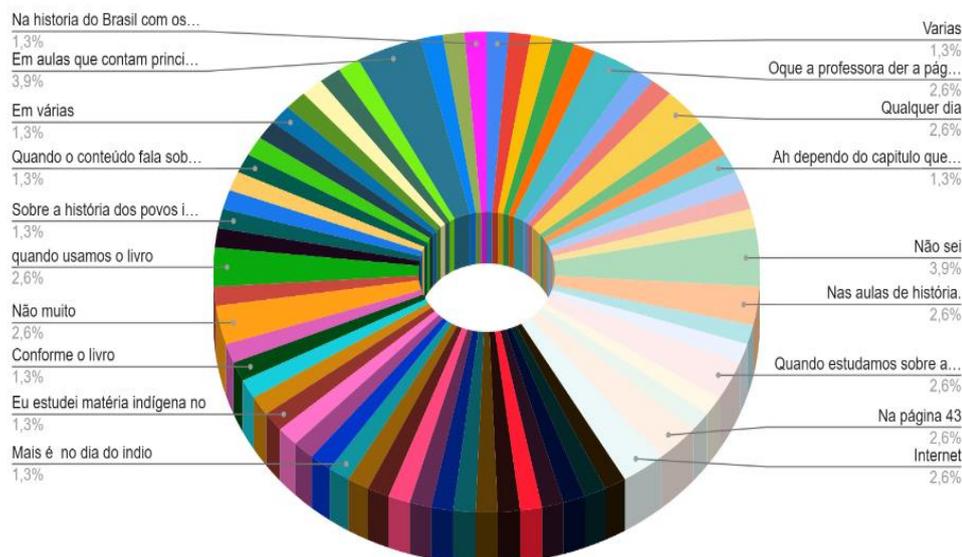
Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

O gráfico aponta para um percentual de 48,15% em que o estudo da história indígena acontece próximo ao dia do índio, e 51,9%, responderam que em vários momentos do ano letivo. Friso que nesse questionário, foi direcionado aos estudantes a pergunta: Em que época ou momento estudam a história dos povos indígenas em sala de aula? O intuito da indagação é saber se existem datas específicas em que são tratados o assunto ou em vários momentos durante o ano letivo. O questionário possui algumas questões fechadas e outras abertas, que se complementam. Por exemplo: os que marcaram a opção vários momentos do ano letivo, responderam também à questão subsequente descrevendo em quais situações ou momentos estudam a história dos povos indígenas. Dentre essas duas opções, 80 estudantes responderam que é em vários momentos do ano letivo e 74 estudantes disseram: próximo ao dia do índio.

Aos estudantes que responderam em vários momentos durante o ano letivo foi solicitado que descrevessem em quais situações. A maioria das respostas obtidas refere-se aos livros didáticos nas aulas de história, quando estudam sobre o “descobrimento” do Brasil.

Das respostas obtidas, muitas se repetiram conforme demonstrado nas porcentagens do gráfico abaixo.

Gráfico 7- Momentos em que estudam sobre a temática indígena na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2020) por meio do *Google forms*

Expõe-se algumas respostas dadas pelos estudantes sobre em qual momento, dentro do percurso do ano letivo estudam a respeito das histórias e culturas indígenas: “Quando estudamos no livro”. “Na página que a professora falar”. “Na matéria história e português”. “Quase sempre as atividades têm alguma coisa relacionada sobre os índios”. “Depende do capítulo em que iremos estudar”. “Quando estudamos sobre as sociedades tupinambá e pindorama por exemplo”. “Na semana do índio com mais atividades relacionadas”. “Na história do Brasil com os portugueses”. “O que a professora der a página”. “Quando o conteúdo fala sobre o assunto”. “Quando usamos o livro didático”. “Nas aulas de História”. “Não sei”. “Mais no dia do índio”. “Na internet”. “No decorrer do ano, vemos as histórias indígenas no livro didático”. “Conforme o livro didático”. “Depende do conteúdo do livro”. “Sempre que o conteúdo é permitido”. “No momento em que os colonizadores chegam no Brasil”. “Quando no capítulo do livro é tratado desse assunto”. “Mais no dia do índio”. “Nas aulas de história”. Em aulas que contam principalmente a história do Brasil com os portugueses e um pouco antes do dia do índio.” Respostas obtidas por meio do questionário eletrônico, aplicado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica do município de Sete Quedas, MS, em setembro de 2020.

Nas respostas, notou-se que os conhecimentos dos estudantes em relação à temática são adquiridos, em grande maioria, por meio dos livros didáticos amarrados ao período colonial. Existe, um tempo e espaço determinados ao assunto. Ao deparar-se com a resposta “sempre que o conteúdo permite”, compreende-se a existência de uma organização didática-pedagógica em sala que segue, no livro, os conteúdos a serem ensinados em cada aula.

Porém, ao mesmo tempo percebe-se uma separação, no sentido de hierarquizar determinados conteúdos que se distribuem durante o ano letivo, e os que são pontuados previamente e separados, como no destaque das tradições encontrado em quadros (box) nos livros didáticos ou em lugares específicos e delimitados, como no espaço “em foco”.

Trata-se de textos complementares, com o intuito de auxiliar os docentes na exposição e na explicação, porém são textos, em sua maioria, reduzidos. Sendo assim, para alcançar uma visão mais ampla a respeito da prática, recorre-se às entrevistas, procurando-se com o o/a narrador/a viveu ou testemunhou. Ao ouvir os relatos, as experiências e os acontecimentos, tem-se o intuito de abranger a forma como a temática tem sido tratada nas aulas de História.

Compreende-se os interlocutores como mediadores e mediadoras do conhecimento, aqueles e aquelas que propiciam meios de ensino em constantes processos formativos, marcados pela reflexão de suas práticas. Nessa linha de pensamento, Michel de Certeau (1982), em sua obra *A escrita da História*, argumenta que a História é ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita. Pensar a História como uma disciplina sugere conceber que ela faz parte de um lugar social e sua escrita se organiza em função de uma instituição (CERTEAU, 1982, p. 56).

Durante as indagações e os relatos orais, as pessoas entrevistadas tiveram oportunidade de contar suas histórias, experiências docentes, além de apresentar suas dificuldades e formas como lecionam. Nos relatos, uma professora esclarece que tem maior envolvimento com a questão afro-brasileira e que desenvolve algumas ações, como teatros, trabalhos, pesquisas, pelo fato de encontrar, segundo ela, mais conteúdos sobre o assunto nos livros didáticos.

Por estar mais presente no livro didático, porque nós seguimos conforme o que tem no livro. Então, se no livro não está presente o estudo da cultura indígena para termos mais conhecimento sobre a vida deles, é um fato que faz com que muitas vezes deixamos de lado. Por não estar no livro, a gente não planeja e acaba que deixamos a desejar. Eu sei que é importante, e tem que ter porque a história deles é muito antiga (BACK, 2020).

Suas palavras evidenciam dois pontos a serem destacados. Primeiro, a conscientização quanto à importância da temática e a necessidade de se ter essa abordagem em sala. Contudo, destaca as dúvidas e incertezas em relação ao que ensinar sobre os indígenas fora dos livros

didáticos, quando não se recebe formação para tal ação, ou quando, ao tomá-los como principal fonte de informação, entende estes como elementos condutores de sua prática, atribuindo-lhes centralidade. Essa posição decorre, na explicação de Araújo (2012), de uma concepção equivocada, que pressupõe a escola e os docentes como meros executores das determinações legais.

Para Bittencourt (2010), o livro didático não é visto apenas como referência para o ensino somente pelos professores, mas também pela sociedade, pelos pais e estudantes que, com o passar do tempo, ganhou destaque na prática docente. Sustenta-se nas estruturas fundamentadas e na percepção engessada do currículo. Cabe, portanto, problematizarem essa ausência de conteúdos na prática diária dos docentes, junto aos estudantes, à escola, à direção e coordenação, a fim de encontrarem, nas brechas do sistema curricular, meios para irem além dos temas impostos.

Ao ouvir o relato de outra educadora sobre o mesmo assunto investigado, obteve-se a seguinte resposta:

O que tenho percebido durante minhas aulas é que essa temática indígena ela é pouco difundida nos livros didáticos que trabalhamos. O que se tem de perspectiva? O que se tem de trabalho sobre o índio? Só tem aquela parte do descobrimento do Brasil que fala que quando os portugueses chegaram, realmente já existiam os índios aqui, e foram catequizados, e depois viraram escravos de trabalho. Tem pouco conteúdo sobre a temática nos livros didáticos [...] é uma temática pouco trabalhada, até mesmo nas universidades, muito pouco tido como debate (BERNARDO, 2020, grifo nosso).

Por meio dos relatos percebe-se que as ações em sala de aula são, em grande medida, baseadas nas receitas prescritas das coleções didáticas. O silenciamento das faculdades em relação aos conteúdos na formação inicial das professoras interfere no modo como irão atuar na Educação Básica. Além disso, “as ocultações de outras narrativas fazem com que ainda hoje as demais culturas sejam percebidas como inferiores, subalternas, periféricas” (DIALLO, 2017, p.233).

Como observado, o livro didático tem sido nos ambientes escolares um dos portadores de destaque na direção dos conhecimentos em sala de aula. Nessa perspectiva, direciona-se novamente aos questionários respondidos pelos estudantes. Ao serem questionados sobre a forma ou o modo como o indígena aparece em seu livro didático de História, apresentaram as seguintes respostas:

“Com roupas de palhas ou até mesmo pelados”. “Sem roupas, na maioria das vezes nas guerras”. “Aparecem como eram antigamente”. “Aparecem a história deles de origem, como um índio”. “Aparecem em pinturas”. “De vez enquanto, raramente, em foto deles”. “Nas

histórias do passado”. “Com vestimentas de sua cultura”. “Caçando, pescando, quase sem roupa”. “Como uma figura histórica”. “Na invasão, como os primeiros habitantes da América”. “Em luta, guerreiros canibais”. “Em fotografias, com vestes típicas deles”. “Os indígenas figuram dominados e subordinados a cultura dos brancos”. “Não reparei”. “Não sei dizer”. “Em fotografias e eles vivem em tribos e cada um vive sua cultura”. “No descobrimento do Brasil, com o rosto pintado e com roupas de palha”. “Normal, como um índio”. “Eles reunidos, como uma figura histórica”. “Nas histórias passadas, com rosto pintado e roupas de palha”. “Aparecem da forma como eles são”. “Como se eles não fossem nada”. “Como pessoas ingênuas, mas com muita cultura”. “Aparecem com roupas estranhas”. “Aparecem da forma como moram no mato”. “Explicando a forma que eles viviam e como eles faziam suas atividades domésticas, coisas realizadas por eles por exemplo: Dia do índio”. “Aparecem como uma cultura e como uma raça”. “Com flechas, em imagens”.¹⁶

As representações estereotipadas sobre esses sujeitos, permanecem arraigadas de forma fixa. No imaginário do cotidiano escolar são representados “como eram antigamente”, “moram no mato”, “com roupas de palha, ou até mesmo pelados”.

Percebe-se nos relatos a forma como o indígena aparece nos livros didáticos, utilizam-se de linguagens próprias para explicarem o que veem: “Aparecem da forma como eles são”. Normal, como um índio”. Aqui, remete ao entendimento de que são todos iguais, de forma generalizada. São respostas e entendimentos que chamam a atenção: “Como se eles não fossem nada”, o estudante percebe a forma posta de uma história indígena de subalternização. O discurso que cria o indígena como marginal e periférico correspondente ao projeto colonial, aos interesses econômicos, políticos e religiosos para avivar o domínio do colonizador.

As representações são fortes e consistentes, de tal modo que levam a crer que se trata de sujeitos estáticos e que não ocorreram mudanças com o passar dos anos. Sobre o imaginário, Suess (1997) considera-o “uma extensão da realidade palpável, muitas vezes, confundida com ‘a realidade’”. O imaginário pode, como memória, retroagir sobre o passado, como convicção ou desejo de influenciar o presente”. Argumenta que, se não mudarmos a imagem que a sociedade brasileira tem dos povos indígenas, dificilmente mudaremos o quadro da defesa de sua causa (SUESS, 1997, p. 30).

¹⁶ Questionário eletrônico (14 questões) aplicadas aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica das Escolas Estaduais do município de Sete Quedas, MS [setembro, 2020].

Em diálogo com esse pensamento, concorda-se na urgência em apresentar para a sociedade, especialmente nos espaços escolares, outras imagens, outras visões e abordagens que se desvinculem da figura privilegiada do colonizador sobre o colonizado. Ou seja, é necessário desmontar as representações negativas do indígena improdutivo, atrasado, preguiçoso, ingênuo ou infantil.

Os sujeitos se identificam a certos imaginários, que foram construídos com base em relações de forças, de sentido, o que nos ajuda a refletir sobre as construções imaginárias com que os estudantes se relacionam ao aprenderem na escola sobre o indígena, (quase) sempre o vendo emocas, com poucas roupas, como parte do passado ou o herói (DAMIÃO; STÜBE, 2020, p.34).

As autoras contextualizam o sujeito ideologicamente constituído pelos discursos que o cercam.

Suas formulações se inscrevem em formações discursivas, que os remetem aos já-ditos, historicamente produzidos. Por exemplo, se compreendemos o indígena como alguém que deveria viver na aldeia e não o reconhecemos, em nossos dias atuais ocupando diferentes espaços públicos, é porque há formações discursivas que (re)produzem esse imaginário e, muitas vezes, esse imaginário pode ser reiterado na escola (DAMIÃO; STÜBE, 2020, p.34).

Na leitura de Gobbi (2006), em sua análise sobre livros didáticos de 1999 a 2005, salienta, junto a Berta Ribeiro (1983) que, mesmo passados mais de 500 anos desde a chegada dos portugueses,

ainda está fortemente presente no imaginário social brasileiro a concepção sobre os nativos habitantes desta terra que possuíam aqueles colonizadores que aqui os “encontraram”: povos falantes do tupi-guarani, que guerreiam com arcos e flechas, andam “nus” no meio da mata, entre outras características generalizantes atribuídas aos povos indígenas (GOBBI, 2006, p. 35).

Fala-se de fatos que se perpetuam por séculos no ensino e na sociedade. A seriedade do assunto perpassa o mundo da infância, da adolescência e se projeta no adulto. O indígena idealizado permanece, e a libertação desses povos não só exige a desmontagem da imagem negativa que a sociedade civil tem sobre eles, mas também a desmontagem da imagem de onipotência de seus inimigos. “Paira, recentemente, sobre certas decisões da política oficial, um ar de fatalidade e destino” (SUESS, 1997, p.30).

Na resposta *“como pessoas ingênuas, mas com muita cultura”* percebe-se, ao percorrer as páginas dos livros, que essa resposta coincide com a forma de vitimização que é apresentado ao indígena. As respostas dos estudantes demonstram muito mais do que as imagens pelas quais eles veem os autóctones, denunciam o silenciamento e a invisibilidade desses coletivos como protagonistas de sua própria história, bem como a ausência das histórias e escritas indígenas ao longo dos relatos históricos, no que diz respeito à atualidade.

Nos espaços escolares onde incide a pesquisa, há estudantes indígenas invisibilizados. No sentido em que a projeção do que é ser indígena se perpetua de tal modo no imaginário, como um passado distante, que impede de reconhecer esses sujeitos presentes nos espaços escolares, que estudam, vestem roupas, fazem uso das tecnologias, possuem o carro próprio, moram na aldeia ou na cidade, e ocupam cargos políticos ou administrativos nas instituições públicas.

Para grande parte da população brasileira, os sujeitos indígenas que ocupam esses espaços, deixam de sê-lo. Como se seu destino fosse eternizar-se nas características e formas que lhes atribuíram, as quais condizem muito mais com um passado idealizado do que com o presente histórico.

Ao se tratar do livro didático e do ensino da História nos espaços escolares, no bojo da questão proposta, temos um contexto desafiador que envolve o sistema de ensino em relação ao preparo dos docentes para lidarem com o assunto e à urgência de uma nova história indígena a ser ensinada. Na intenção de aprofundar a pesquisa e as reflexões voltadas a esse estudo, dedica-se os tópicos seguintes.

4.2. A História e Cultura indígena nos livros didáticos antes da Lei 11.645/2008

Anteriores à Lei 11.645/2008, encontra-se pesquisas relevantes sobre a temática nos trabalhos de Telles (1996), Gobbi (2006), Silva e Grupioni (1996), Monteiro (1995) e Bittencourt (1993) e (2012). Todas as pesquisas enunciadas acima, contribuem para a análise comparativa das mudanças e permanências em relação à determinação da lei, tendo como objeto de estudo os livros didáticos do ensino de História.

Nesse tópico, será feito o uso do estudo da dissertação de Gobbi (2006) intitulada “*A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*”. A investigação inclui os livros de História da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, referentes aos anos de 1999 a 2005, anos que antecedem a lei supracitada. Isso possibilita fazer um comparativo com o que os livros ensinavam quando não existia uma lei que obrigasse o ensino da História indígena nas escolas convencionais.

A referida autora deixa claro, logo nas primeiras páginas, que o assunto era tratado, muitas vezes, de modo equivocado e estereotipado, de forma folclorizada, sem que houvesse compromisso algum com a realidade. Destaca que a temática se sobressai no dia 19 de abril

“Dia do índio” e que o Brasil tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças étnicas e culturais (GOBBI, 2006 p. 28).

A objetividade de seu texto e as conclusões aqui expostas são consideráveis, uma vez que suas análises são claras. Foi possível encontrar abordagens sobre a maioria das coleções didáticas, com uso recorrente da associação entre indígenas e primitivos, esse último segundo a autora, com uma conotação preconceituosa, em comparação aos portugueses. Um dos pontos apresentados é a permanência da reprodução de estereótipos e concepções equivocadas.

Os estereótipos pretendiam equipará-los aos primitivos, aos ‘costumes rudimentares’ e ‘brutais’ dos primeiros humanóides, tentando aproximar as culturas indígenas da natureza. A visão ora privilegiada pelos inimigos dos índios é que estes constituem um segmento altamente favorecido da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 1996, p. 75).

Outra faceta do preconceito atual diz respeito à ideia de ‘índio de verdade’, relacionada às características de primitividade contidas na imagem genérica existente sobre os ‘índios’. Sendo assim, indivíduos que se auto identificam como ‘índios’, porém não correspondem àquela imagem idealizada, estereotipada, presente no senso comum e que, muitas vezes, aprendemos na escola de “índios brasileiros”, que andam “nus” ou com tangas de penas coloridas, com seus arcos e flechas, no meio da floresta. São constantemente questionados sobre sua própria condição de ‘índios’ (GOBBI, 2006, p.36).

Essa visão estereotipada permeia a sociedade de modo a questionar o direito de ser ou não ser “índio”, sua condição étnica e a representação idealizada. Ambos lançam o questionamento de ser “puro”, conforme as características físicas, e quando não se enquadram nesse consenso são, por vezes, desconsiderados. Aos olhos do senso comum deixaram de ser “índios”.

Cunha (2009) mostra que a própria Funai manifestou a inquietação de saber “quem é e quem não é indígena” no intuito de separar por interesses de eliminar os que julgavam incômodos. Entretanto, adota-se, atualmente, critérios que definem grupos étnicos como “formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros” (BARTH, 2000, p.27).

Existem formas de reconhecimento específicas entre grupos étnicos que vão além da linguística ou de características físicas. Dizem respeito a reconhecer-se e aos demais membros do grupo. Logo, ao estabelecer formas de simplificar esses coletivos, atribuindo-lhes condições para que sejam ou não indígena. Evidenciam a violência e desrespeito ao direito à sua identidade étnica e cultural.

Há uma pluralidade de povos, línguas e vivências não estabelecidas por padrões específicos. São conhecimentos que precisam ser considerados e não descredibilizados. Embora

haja produções apreciáveis a respeito dos povos originários, atingem uma parcela reduzida da sociedade, e muitos espaços escolares ficam de fora.

Na empreitada da análise dos livros didáticos, Gobbi (2006) conta com a contribuição de diversos autores que se dedicaram a pesquisas similares. Entre esses, destaca-se Telles (1996), que contribui com sua pesquisa *Cartografia Brasília ou: esta história está mal contada*.

A historiadora observou os conteúdos de livros didáticos de História do Brasil utilizados em escolas públicas e particulares, durante mais de uma geração, tendo como foco verificar como eram tratadas as diversas culturas. As considerações abarcam coleções entre os anos de 1970 e 1980, ou seja, há mais de 40 anos do tempo presente em que se realiza esta pesquisa. O livro “não impede os usuários de questionarem o conteúdo desse material pedagógico e, a partir daí, encontrarem nele subsídios para pôr a ordem capitalista sob suspeita, podendo viabilizar tanto a reprodução social como a transformação” (TELLES, 1996, p. 6).

Essa tarefa é função de todos, especialmente no ensino, espaços propícios à discussão. Os conteúdos contidos nas coleções didáticas abusam das simplificações, com recortes limitados e oculta dos que as tem em mãos o encontro entre os povos originários e os colonizadores, de tal forma a fixar-se no (des)cobrimto do “índio”.

A impressão de Telles (1996) é de que, quando mencionavam os povos originários, as abordagens eram “anacrônicas, ultrapassadas, decadentes, porque incapazes de entrar para a história ou de resistir ao agressor. Impressão esta que é reforçada pela ausência quase geral de menção à resistência ameríndia” (TELLES, 1996, p. 93). A autora, faz uma crítica associada à temática aparecer na pré-história e demonstra a problemática de conhecimentos sobre essas culturas no tempo pretérito.

Havia muitos conteúdos fragmentados, e o indígena aparecia esporadicamente exposto apenas à tolerância ao que é diverso. “Autores e editores simplificam questões complexas e impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias dos leitores. Sua tendência é ser um objeto padronizado” (BITTENCOURT, 2012, p. 73).

Nas investigações sobre os livros didáticos anteriores à lei 11.645/2008, os resultados demonstram uma abordagem preocupante das representações feitas aos grupos expostos como diferentes. São problemas que nascem com a diferença, quando se estipula o “eu” como ser superior e o “outro” como inferior. O conjunto de conteúdos incompletos e descontextualizados remete ao preconceito e à discriminação. A temática indígena é ignorada nos currículos e tem sido sistematicamente mal trabalhada. As historicidades provenientes da definição feita pela maioria das coleções descrevem o indígena a partir da imagem do colonizador (SILVA; GRUPIONI, 1996, p. 424).

São lembrados na construção da consciência histórica, frequentemente, na descoberta do Brasil, no sistema colonial e em outros momentos muito pontuais da história brasileira. A dinâmica da pluralidade étnica cultural de fato não sobressai entre as páginas das coleções. A omissão de conhecimentos de grande relevância é explícita e, em sua maioria, as histórias indígenas surgem em um cenário longínquo da realidade em que vivenciamos.

E “o que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro” (SILVA; GRUPIONI, 1996, p.429).

Na historiografia tem-se conteúdos produzidos nos primeiros séculos da colonização escritas por viajantes, cronistas e missionários. As narrativas operam desde a generalização dos povos, ignorando a diversidade, até o suposto desaparecimento dos primeiros habitantes.

A identificação por meio de características físicas, a nudez, o exotismo, o romântico, o folclórico, os bons e maus selvagens e as guerras permanecem pontuados. Outros temas de destaque são o nomadismo, a falta de escrita, ou ainda as derrotas e extermínios, uma história estagnada e marcada essencialmente por eventos europeus que silenciam as histórias da resistência e as estratégias de sobrevivência.

O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno da ideia do desaparecimento dessas populações “sem história” não se limitou a produção didática. Esta produção acompanha as visões dos historiadores em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 2013, p.131).

Como pôde ser visto, a negação calcada no eurocentrismo utiliza-se das características atribuídas de modo genérico, e são geradoras de processos de discriminação étnico-racial, pois não reconhece o “outro” por sua ancestralidade, mas pelo modo como é representado nos livros didáticos. As contínuas leituras imagéticas impõem interpretações antigas e equivocadas ao destacarem imagens caricaturadas com determinados valores, presos a culturas menos evoluídas, ou firmadas no pensamento de que estas atrapalham o progresso.

Os conhecimentos aprendidos nas escolas, por meio das coleções didáticas, acompanham os estudantes em todo percurso da educação básica. São sequências de conteúdos didáticos com o mesmo viés de ensino, pouco se modifica de um ano para o outro, permanecendo a linha de maior abrangência, o sistema colonial e, junto a ele, a colonialidade das mentes.

4.3. A História indígena nas coleções didáticas do Projeto Araribá – História

O livro didático é uma das principais fontes de conhecimento utilizadas por estudantes e docentes em sala de aula, e é inegável a interdependência entre eles, a disciplina escolar e a prática docente, atribuídos numa construção de conhecimentos. No texto “*O livro didático e a popularização do saber histórico*”, Abud (1982) afirma que “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil” (ABUD, 1982, p. 81 apud CARDOSO, 2019, p. 8). A autora aponta que determinados temas são perpetuados nos livros didáticos, pela ideia de que existe uma História correta, que deve ser mantida.

O livro didático muitas vezes, é o único material impresso de que os alunos dispõem e a primeira experiência para a construção do saber sobre o ‘outro’. Por intermédio de textos e imagens, são passadas ideias a respeito de como a sociedade chegou a ser o que é e como ela se constitui até os dias atuais (DAMASCENO, 2016, p. 1).

Ao se percorrer as páginas dos livros didáticos, é possível observar o que trazem a respeito das histórias e culturas indígenas no Brasil, o modo como esta questão é tratada e quais imagens os representam. A coleção Projeto Araribá-História, da Editora Moderna, é de autoria coletiva, tendo como editora responsável Maria Raquel Apolinário. Esta coleção didática foi uma das mais aceitas e utilizadas nas escolas estaduais do município de Sete Quedas-MS, no decorrer de 2008 a 2019. De acordo com o que levantamos sobre as coleções aprovadas do PNLD-2008 a 2011, em escolas de rede pública de ensino, verificou-se que esta mesma coleção dominou 50,72% da preferência das escolas estaduais (DEBONA, 2015, p. 82).

A organização didática do Projeto Araribá História foi distribuída em oito unidades nos PNLD 2008 a 2014 e em nove no PNLD de 2017 a 2019. Elas subdividem-se em duas partes: páginas denominadas estudo dos temas, local em que se desenvolvem os conteúdos das unidades, e páginas intituladas “Em foco”, espaço reservado para ampliar o assunto.

A seção intitulada “Em foco” reúne temas de destaque, considerados relevantes no estudo de cada unidade. Nos esquemas de leitura e aprendizagem são selecionadas algumas atividades. Nas laterais dos livros localizam-se glossários com significados dos termos destacados nos textos, e os boxes servem de complementação. A coleção tem por princípios básicos a competência leitora, anunciada em todas as orientações dos manuais de História: o guia do professor. Essa competência corresponde à capacidade de apropriação do conhecimento e sua aplicação nas diversas situações relativamente novas.

Na abertura dos manuais dos docentes e nos livros dos estudantes, apresenta-se um esquema de estudo, seguido do tema I e do tema II. Dentro dessa organização são oferecidos os objetivos de cada unidade, com algumas complementações de leituras e sugestões de atividades. A estruturação pretende direcionar o leitor para a compreensão dos assuntos de maneira simples.

No exercício de reflexão, inicia-se a análise da abordagem da 1ª edição/2006 dos livros didáticos da 5ª a 8ª séries do PNLD de 2008 a 2010 e, na sequência, dos demais, até se chegar ao PNLD de 2019. Apresenta-se, logo no início de cada tópico, um quadro geral das unidades e conteúdos divididos por turmas.

O livro é portador de textos que podem auxiliar o domínio da leitura, do conhecimento e da interpretação. É um instrumento pedagógico de intervenção, de forma direta ou indireta, dependendo da metodologia e da mediação que os educadores fazem dele. É um material de manuseio individual dos estudantes, que deixam lacunas quando não são questionadas, e podem firmar-se no aprendizado de suas escritas e imagens como exclusivas.

As primeiras análises dizem respeito às coleções didáticas do PNLD de 2008, 2009 e 2010, edições que seguem as regras da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. O PNLD de História, a partir de 2011, 2012 e 2013 segue a Lei nº 11.274 de 7 de fevereiro de 2006, com o aumento do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e o termo “série” é substituído por “ano”, passando a iniciar-se partir do 6º ano e não mais da 5ª série. Os conteúdos contidos no livro do 6º ano são análogas às que se encontram no livro da 5ª série do PNLD 2007, 2008, 2009, ocorrendo poucas alterações em relação aos textos e às figuras.

As coleções didáticas exibem, em suas primeiras páginas, o sumário, seguido de informações a respeito de sua organização. Este espaço contém imagens com diversas orientações e apresenta a importância dos estudos históricos. O manual do professor orienta os profissionais quanto à diversidade das fontes históricas, trata da importância do trabalho de análise e expõe que os documentos não falam por si mesmos, são fontes e literaturas variadas (MELANI, 2006).

A autora busca embasar-se nas mais variadas fontes, conta a História, que pode ser uma narrativa da elite ou dos menos favorecidos, dependendo do objetivo e ponto de vista, como também a predominância ideológica encontrada na sociedade no momento da pesquisa. “Para compreendermos a história dos povos indígenas, precisamos compreender a condição colonial em que sua história vem sendo formulada” (MASO, 2016, p.24). Todavia, precisa ser continuamente revista, pois não é possível construir uma História pautada como única verdadeira.

Mediante as observações nos livros didáticos como um documento histórico, foram encontrados elementos que nos permitem verificar, a partir dos conteúdos e das imagens exibidas, o modo como estão sendo representados. Ao realizar um estudo das coleções e selecionar os recortes dos assuntos e das ilustrações, trazendo para o contexto da análise, além de conteúdos ligados ao passado, outros textos e passagens que permitem aos professores e professoras irem além de suas páginas.

Esses recortes servem para observar as brechas que se abrem para um diálogo, mas em suas bases não apresentam sustentação que os orientam na produção de conhecimentos profícuos e ao que realmente a lei propõe, em um viés das relações étnico-raciais que se estabelecem na diversidade.

4.3.1 Coleção didática do PNLD - 2008 a 2010

Neste tópico apresenta-se a imagem do quadro geral das unidades divididas por séries. As unidades 1 e 2 do livro da 5ª série iniciam com conteúdos sobre os primeiros habitantes. Narra-se a respeito do povoamento da América, nas páginas 48 e 49, informando acerca de alguns aspectos da vida desses povos, quando migraram de outros lugares do globo terrestre até a região de Monte Verde no Brasil há milhares de anos.

Na página que segue, explica-se o Estreito de Bering e o trajeto feito pelos primeiros grupos humanos vindos da Ásia. Pesquisadores que defendem essa explicação se baseiam em estudos de fósseis e armas líticas antigas. Aparecem, nestas páginas, outras explicações nas quais historiadores dizem não ser o Estreito de Bering o único caminho possível (MELANI, 2006, p. 50). Pouco se sabe sobre a história das diversas populações que aqui se encontravam. Vozes foram silenciadas pelo suposto primitivismo, eo que é mais preocupante são essas lacunas, vazios a serem preenchidos ao identificar que as narrativas presentes nos textos didáticos são predominantemente as do colonizador.

Através da figura 1, exposta no quadro, os títulos temáticos tendem a ampliar a noção dos dados encontrados nas unidades das coleções. Ainda assim, é preferível percorrer suas páginas a fim de investigar nos textos, nas atividades e nas ilustrações que seguem, em cada uma delas, o que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estudam sobre esses sujeitos, com base nas etnias, nas conquistas, nas demarcações de terras e nas narrativas desta cultura escolar, que se estabelecem por meio de uma instituição de ensino, a fim de entender as percepções que os estudantes apreendem.

Os sentidos que circulam nesses contextos reiteram a problemática estabilizada em sala de aula e apresentada aos docentes e aos estudantes, por meio dos conteúdos que são veiculados, os quais vão ao encontro ou confronto com a cultura escolar e com os diferentes saberes e histórias oriundos dos povos originários.

Sob o olhar de Bittencourt (2013), “foram difundidas a imagem do índio selvagem e genérico nas escolas, o que pode ser entendido como uma marca da historiografia produzida sob as influências de Varnhagen¹⁷ sobre os povos indígenas” (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

O pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas é que esses grupos não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões a características genéricas da cultura indígena (BITTENCOURT, 2013, p. 108, apud KAYAPÓ, 2019, p. 66).

Alinhados a esse ponto de vista, apresenta-se um quadro geral dos conteúdos do Livro Araribá História do PNLD de 2008 a 2010, referente as turmas da 5ª a 8ª série.

Figura 1- Apresentação geral dos conteúdos do PNLD de 2008 a 2010

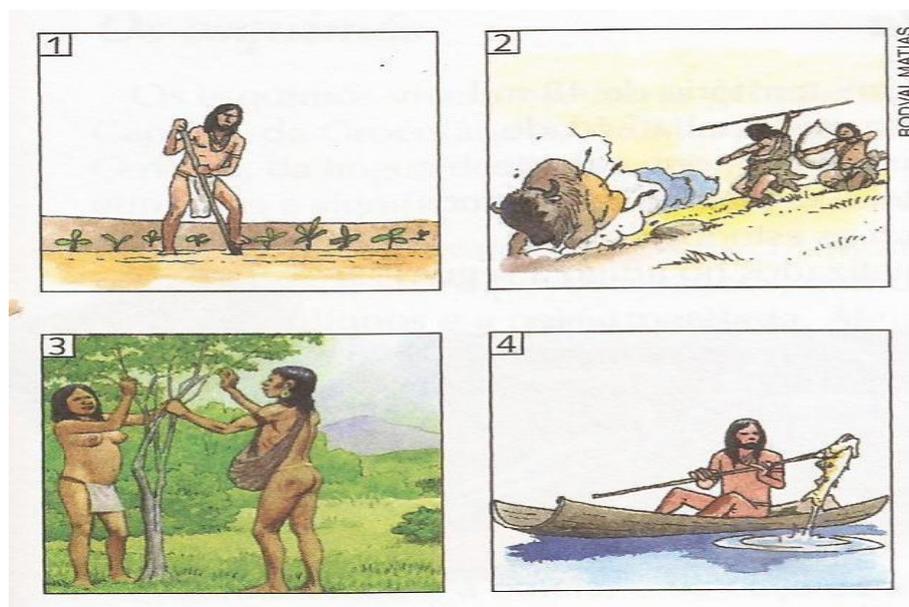
História – 5ª série (Inclui unidade de introdução)	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	As origens do ser humano	O povoamento da América	Civilizações fluviais: Mesopotâmia e Egito	Civilizações fluviais: China e Índia
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
História – 6ª série	Fenícios e hebreus	A civilização grega	A civilização romana	A crise do Império Romano
	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	A formação da Europa feudal	O mundo além da Europa	Mudanças na Europa	Mudanças na arte e na religião
História – 7ª série	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	O encontro entre dois mundos	A exploração dos impérios coloniais	O Nordeste colonial	A expansão colonial
	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
História – 8ª série	A Inglaterra absolutista e as treze colônias	A época do ouro no Brasil	Revolução Industrial	Revoluções na América e na Europa
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	A era de Napoleão e a independência da América espanhola	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	Revoluções agitam a Europa	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado
História – 8ª série	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	A era do imperialismo	A República chega ao Brasil	A 1ª Guerra Mundial e a Revolução Russa	A crise do capitalismo e a 2ª Guerra Mundial
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
A era Vargas	O mundo bipolar	Democracia e ditadura no Brasil	A nova ordem mundial	

Fonte: (MELANI, 2006, p. 8)

¹⁷ Francisco Adolfo de Varnhagen, visconde de Porto Seguro, foi um militar, diplomata e historiador. A primeira grande obra de destaque foi sobre a história geral do Brasil publicada entre 1854 e 1857. Varnhagen oferece uma proposta de narrativa da história do Brasil, no qual o cenário principal é a atuação dos portugueses na formação da Colônia. Registra que a transição do Brasil Colonial para o Brasil Imperial teria ocorrido de forma tranquila, sem rupturas, e valoriza o legado português, deixando em plano secundário a figura indígena, num posicionamento com profundo viés etnocêntrico (ALVES FILHO, 2009).

A partir da história que está posta, tal como na página 57, com sugestões de atividades, por meio de uma ilustração dos primeiros habitantes do continente americano, plantando, caçando, colhendo e pescando, a autora do livro didático solicita para que seja escrito no caderno, uma frase para cada imagem da figura 2, relacionada ao estudo da unidade.

Figura 2 - A vida dos primeiros habitantes da América



Fonte: (MELANI, 2006, p. 63)

As figuras retratam o homem americano de 8 mil anos atrás, remetendo os estudantes a entenderem como era a vida desses habitantes, ideia formada pelo criador da imagem. Verifica-se que estas não se diferenciam das gravuras que são encontradas em outras unidades do livro, representando os indígenas pós-colonização, mantendo o juízo de povos “primitivos”.

Pela nudez nos desenhos, as gravuras e obras de arte aqui apresentadas, supõe-se que viviam assim, uma vez que não se sabe a respeito dos primórdios da civilização. Há conhecimentos sobre tais povos, à luz da história, apenas nos últimos quinhentos anos e, na maioria das vezes, vista com o olhar do colonizador.

O termo civilização, reflete suas dinâmicas de comportamento e diferenciação social internas. É viável traçar apontamentos na direção relacionado aos caminhos do termo civilização e correlatos: civilidade, civilizar, civil, rústico, bárbaro, selvagem, entre outros (LIMA, 2011).

Para o autor, num vocabulário mais específico passível de ser empregado durante o Antigo Regime, definia e nomeava as relações no Império Português entre bárbaros e civilizados. Foi projetado ao longo da colonização portuguesa na América, a conversão dos

índios durante o projeto missionário lusitano, entendida, por muitos, como dentro de um plano civilizador e junto a ele a formação da consciência histórica das pessoas (LIMA, 2011, p. 2-3).

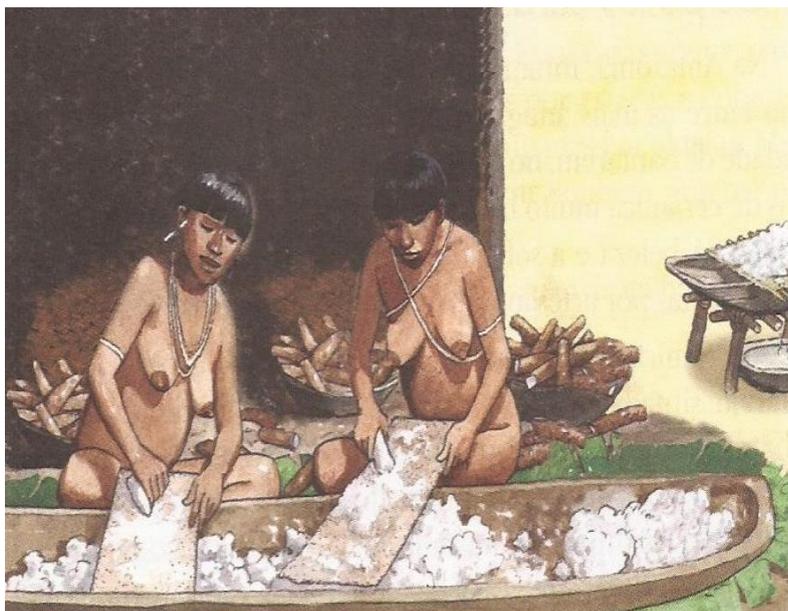
Desse modo, os conteúdos expostos nos livros didáticos, retratados aos estudantes, sem intervenção do professor, ou pela falta de maiores conhecimentos, cai no engano de povos atrasados, na ilusão de primitivismo, de um pensamento que prosperou na época do evolucionismo, com a ideia de sociedades não evoluídas, condenadas a uma eterna infância. E porque haviam parado no tempo, não cabia procurar sua história (CUNHA, 2012, p. 11).

Entretanto, mesmo nos dias atuais, não é “incomum pensamentos pautados no evolucionismo, que parte do princípio de que todos os povos passam por uma evolução natural e que a civilização ocidental europeia estaria no topo dessa evolução” (SILVEIRA, 2020, p. 2).

Observando a figura apresentada, volta-se às respostas dos estudantes quando foram indagados a respeito do modo como são representados os indígenas nos livros didáticos: “Caçando, pescando, quase sem roupas”. “Aparecem a história deles de origem, como um índio”. “Normal como um índio”. A imagem interage com as respostas, no sentido de representação. A visão que os estudantes adquirem por meio dessa figura é a de que os “povos indígenas, estariam nos primeiros estágios da evolução, possuindo um modo de ser e de viver similar ao dos primeiros seres humanos e por isso são chamados de primitivos” (SILVEIRA, 2020, p. 2).

Na página 62, a informação que aparece é específica ao território brasileiro, e trata de explicar como viviam os primeiros habitantes do Brasil. A autora do livro didático relata sobre os povos nômades, caçadores e coletores e sobre a importância do fogo. Na página 63 encontram-se conteúdos a respeito dos povos dos sambaquis (termo tupi cujo significado é “amontoado de ostras”), de quando a América começou a ser povoada.

O livro didático relata ainda sobre os povos agricultores, acompanhados de uma imagem de duas indígenas ralando mandioca, com a explicação de que elas colocavam a farinha para secar ao sol, com isso o veneno era eliminado (MELANI, 2006, p. 63). Os conhecimentos expostos são bem sintetizados, e na parte em box apresenta-se alguns conteúdos sobre “a saúde dos povos sambaquis” com um pequeno texto dizendo que “os primitivos habitantes do litoral de Santa Catarina tinham uma qualidade de vida invejável” (MELANI, 2006, p. 63).

Figura 3 - Povos agricultores dos Sambaquis

Fonte: (MELANI, 2006, p. 63)

A ilustração representa a possível realidade dos povos que se fixavam nas colinas, chamadas sambaquis, ou seja, nos sítios arqueológicos que, de acordo com o livro didático dos estudantes, chegam a ter mais de cinco mil anos. Na explicação, a autora utiliza-se do termo “primitivos” ao se referir aos habitantes do litoral de Santa Catarina. Nesta parte do texto não há qualquer explicação da utilização deste termo, deixando aos estudantes a livre interpretação do significado da palavra.

Nas páginas que se seguem, trata-se da arte da cerâmica e dos povos Marajoara, além de explicações sobre as moradias subterrâneas dos Itararés, povos que habitavam nas terras do Sul do Brasil, por volta de 1500 anos atrás. O estudo é fragmentado, sem aprofundamento e sem ligação entre os temas tratados.

Das páginas 68 até 73 é relatado sobre a história do milho, mostrando que este alimento tem sua origem mais remota no México. Apresentam “uma lenda do milho” e o surgimento deste grão, que faz parte da tradição oral dos Guarani do Sul do Brasil. Esta é uma criação coletiva e chegou aos dias de hoje contadas de geração a geração. Essa unidade foi trabalhada em 6 páginas do livro do aluno e em uma página com conteúdos, leituras, orientações e atividades no guia de recursos didáticos exclusivo aos docentes.

No livro da 6ª série, a temática indígena inicia-se a partir da unidade 5, página 120, “encontro entre dois mundos”, narrando sobre a chegada dos europeus na América e a relação destes com os indígenas. As imagens e textos retratam o que é tido, na visão do colonizador, como principais acontecimentos da época, tal como o “Descobrimento” do Brasil, em 22 de

abril de 1500. Os conhecimentos são sintetizadas e dão ênfase às conquistas e viagens, conforme o olhar do colonizador, que “transformou” a História. O foco central é a colonização europeia na América.

Nas páginas 136 até a 155, o texto versa sobre as civilizações Asteca, Inca e Maia e a conquista dos espanhóis. Os conteúdos sobre a história dos indígenas no Brasil não ocupam destaque, ou quando isso ocorre, são simbolicamente atribuídas a um determinado período em específico.

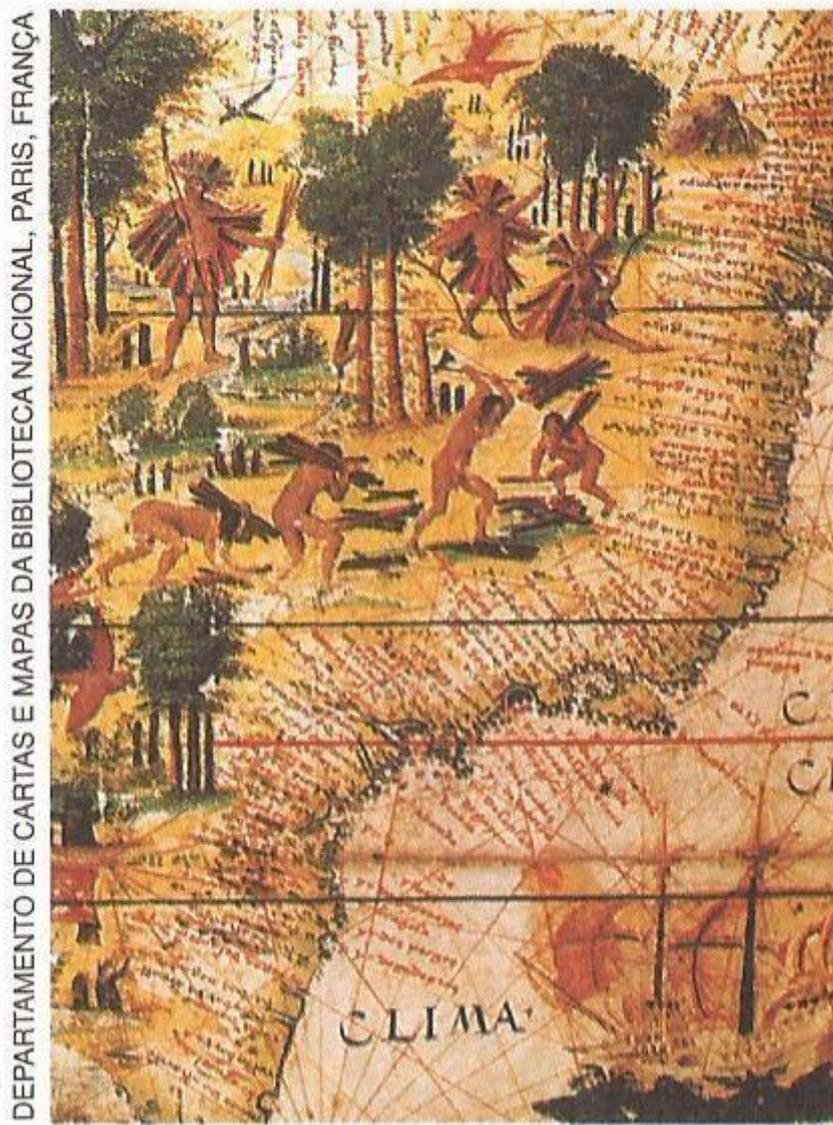
Na Unidade 6 consta a versão a respeito da exploração dos impérios coloniais. Nesse espaço identificamos no texto “Os índios americanos” e algumas perguntas instigantes: “Em sua classe, há alunos descendentes de índios? E entre as pessoas com as quais você convive, como vizinhos, colegas do futebol, amigos da família?” “Ora, se o Brasil era povoado de índios antes da chegada dos portugueses, por que motivos a presença deles é tão reduzida em nossa sociedade? E por que muitos deles vivem confinados em terras demarcadas pelo Estado?” (MELANI, 2006, p. 156). Nessa parte encontra-se questionamentos eficazes para que os estudantes reflitam e contextualizem a presença do sujeito indígena na sociedade, bem como as relações que se dão entre culturas diferentes.

Existem algumas brechas para estabelecer um debate entre o que é apresentado e a realidade desses povos, discussão que tem sido silenciada, uma vez que não basta apenas inserir conteúdos, mas sim o enfoque quanto à superação da ideia de que o sujeito indígena deve ser estudado somente no pretérito e em função do colonizador.

Na página 170 encontra-se uma ilustração do trabalho no corte do pau-brasil, a extração dessa matéria prima e a exploração do território colonial. A demanda por madeira aumentava e, com isso, crescia a exigência de mais trabalhadores, passando-se a explorar o trabalho indígena. O mesmo acontece com a produção de cana-de-açúcar. Quando não havia mais possibilidade de manter esse sistema, os portugueses trouxeram para o Brasil os negros, comercializando-os (MELANI, 2006).

Não há maiores explicações em relação a essa situação, apenas o mapa com a legenda. “Detalhe do mapa de lopo Homem, do século XVI, que representa índios tupis derrubando e transportando troncos de pau-brasil” (MELANI, 2006, p. 170). Mas é possível observar que o mapa demonstra, além da exploração e desmatamento, os interesses de poder e superioridade, na exploração do trabalho dos actóctones e na extração do pau-brasil.

Figura 4 - Detalhe do mapa de Lopo Homem, do século XVI



Fonte: (MELANI, 2006, p.170)

Outras abordagens encontram-se apenas nas seções complementares “Em foco”. O texto “A história da colonização” argumenta porque os “brancos mentem quando dizem que descobriram o Brasil” (MELANI, 2006, p. 176). As páginas trazem atividades com reflexões sobre os contatos entre indígenas e europeus e as causas dos desmatamentos na colonização. São oito páginas com conteúdos didáticos e imagens. “Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos” (BITTENCORT, 2012, p.69).

As imagens são mais que simples adornos ao projeto gráfico do livro. São ferramentas de ensino que devem ser amarradas a textos que problematizam os temas. É

necessária uma leitura crítica do conjunto de imagens presentes no livro didático, a fim de despertar a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

A exemplo, na página 176 encontra-se a ilustração de crianças caiapó com os rostos pintados. De início dá a impressão de que serão apresentadas, no texto que segue ao lado, estudo sobre a etnia destes povos, mas isso não ocorre. São imagens e textos em um mesmo espaço que não se inter-relacionam. Apresentam as imagens, para ilustrar, entretanto, sem correlação com o texto. Outro exemplo de imagem que segue nesta mesma página, porém sem nenhuma explicação, é a ilustração de um conflito destacando a prática antropofágica, descrito por Theodore de Bry durante as guerras entre os grupos caeté e tupinambá. Apenas insere-se uma imagem e a legenda, de uma guerra entre esses povos e suas práticas, sem explicar seu significado.

É possível observar, portanto, nas imagens, as representações e sentidos que reproduzem as ideias coloniais, articulando-as com a noção de grupos selvagens, marcando um contraste com a cultura do colonizador, que se autodeclara “civilizado”.

A História é narrada do ponto de vista do colonizador, com textos escritos e adaptados para o ensino voltado aos seus interesses. Nesta relação, “destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os ‘humanos’ de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa ‘escravização de índios’”. (BITTENCOURT, 2018, p. 129).

Figura 5 - Conflito entre portugueses e índios caetés. Gravura de Theodore de Bry, 1562



Fonte: (MELANI 2006, p. 176)

Considerando que no livro didático não há um aprofundamento do tema, e que as imagens são fontes dos mais diversos tipos de leitura e interpretação, e possuem significados

para a sociedade que a produziu, o estudante pode, quando não obtém maiores esclarecimentos, construir o imaginário do canibalismo, incorporando-o, nos dias de hoje, a estereótipos e generalizações, e, com isso, fortalecer e predominar uma imagem negativa do sujeito indígena.

Na página 178 é exposto um mapa das Terras Indígenas do Brasil do ano de 2002, demonstrando quantos são e onde estão em termos censitário. De acordo com os dados apresentados do Censo de 2000, havia 700 mil indígenas com mais de 216 culturas diferentes e estão em todo o território. Faz uma comparação com o ano de 1500, com a estimativa de 3 a 5 milhões.

Os povos originários foram dizimados quando entraram em contato com os europeus, ocorrendo a extinção de muitos povos (MELANI, 2006). A autora apresenta, na parte “Em foco”, o texto intitulado: “Um mundo de problemas”. Neste espaço, a problemática é questão da demarcação das terras indígenas, por muitos anos reivindicada pelos coletivos indígenas. Na imagem que segue é exposta as mulheres na reivindicação por demarcação e posse das terras.

Figura 6 - Mulheres indígenas reivindicando a demarcação de Terra



Fonte: (MELANI, 2006, p. 179)

Para fortalecer essas questões nos manuais didáticos dos docentes e proporcionar um estudo mais ordenado sobre a diversidade cultural, as páginas 178 e 179 contribuem com a organização de textos, com indagações de “qual estimativa de índios vivendo hoje no Brasil? E no passado? Quais os principais problemas enfrentados pelos índios na atualidade?” (MELANI, 2006, p. 179). São brechas que oportunizam aprofundar as questões territoriais, entre outras demandas políticas econômicas e sociais.

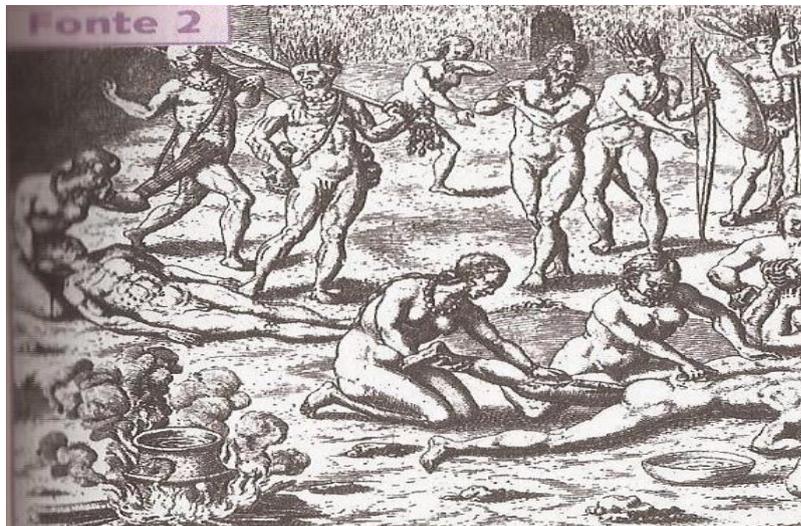
O livro poderia explorar o contexto e expor sobre os processos que envolvem a terra e os esbulhos territoriais, a visão capitalista de um modo único de produção possível, e o modo

de vida e produção diferenciada que os coletivos indígenas possuem com o espaço territorial. Mas, ao invés de visibilizar os contextos atuais e as demandas do tempo presente, as páginas voltam-se ao período da conquista, das guerras, do cotidiano nos tempos antigos, esclarecendo que a guerra era exclusivamente para os homens, e às mulheres cabia cuidar da casa, coletar alimentos, preparar bebidas, plantar e fabricar cerâmicas.

Mesmo não ocorrendo uma problematização no texto principal do livro didático, as brechas que abrem são momentos viáveis para os docentes explicarem e aprofundarem o assunto tratado. No entanto, os docentes alegam não terem tempo para problematizar essas brechas e por isso tratam apenas o conteúdo sintetizado que está no livro didático. Ou seja, o professor escolhe se aborda e problematiza a temática ou não.

Na página 181, mais uma vez é retratado um ritual antropofágico. O modo como é representado insistentemente os rituais antropofágicos “amplamente divulgados por Hans Staden, são recebidos com horror e curiosidade, uma vez que o canibalismo, de certa forma, mostrou uma divergência nos métodos de indígenas e seus algozes invasores” (SILVA, 2021).

Figura 7 - Hans Staden- A preparação de um corpo para um ritual antropofágico – gravura de Theodore de Bry



BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO

Fonte: (MELANI, 2006, p.181)

Os estudos na página 183 são acompanhados da figura do líder yanomami Davi Kopenawa, sua história e a luta do povo pela preservação da terra. São conteúdos recentes a respeito das mortes de mais de mil yanomamis na década de 1980, provocadas pelas invasões de garimpeiros. As lembranças narradas por Davi Kopenawa, com o título, “Índios e não-índios: uma história recente”, evidenciam os sentimentos e lembranças de quando teve contato com os

brancos. Na narrativa, existem elementos que se apresentam como centrais para entenderem o mundo em que vivem, e aparece com intensidade a ideia de estranhamento.

São páginas que se abrem e se fecham sem um aprofundamento sobre o reconhecimento e a valorização das etnicidades, das memórias e das histórias plurais. Na página 226, a figura do bandeirante reflete a superioridade diante do sujeito indígena, mostrado ao fundo da gravura, o ser subalternizado. A luta constante entre os autóctones e os bandeirantes retratadas no texto da página 226, diz respeito sobre a mão de obra e exploração do trabalho indígena. Nesse período ocorrerá a captura dos indígenas aldeados. Os bandeirantes surgiram no século XVII, numa São Paulo em amplo crescimento que necessitava de mão de obra barata. Como solução, começa a grande caça aos “índios”. Adentravam os sertões do Brasil, capturavam e exploravam todos os que conseguiam.

Embora o texto não traga um estudo aprofundado a respeito da resistência dos sujeitos indígenas, esse espaço é propício aos questionamentos sobre o assunto, enfatizando a luta constante para sobreviverem.

Figura 8 – Bandeirantes



Fonte: (MELANI, 2006, p. 226)

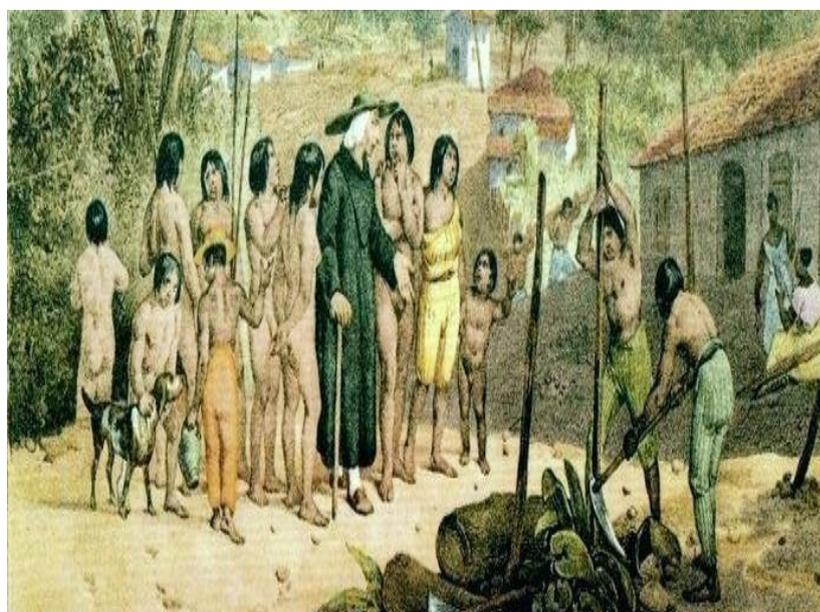
O livro didático destaca a captura de aldeados e extermínio de grupos indígenas. Isso estimulava a fuga para o interior do país e as expedições adentravam cada vez mais as matas da colônia. Os manuais continuam a explicar o que foi a conquista do sertão e colocam os grupos indígenas em segundo plano. Percebe-se um legado epistemológico eurocêntrico, que prevalece e impede o entendimento do mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (QUIJANO, 2005, p. 01).

No livro, a abordagem da história indígena aparece de forma genérica, mantendo o foco no passado (século XVII) e caindo na uniformidade de outros relatos historiográficos, que “segue um cânone eurocêntrico não problematizado. Mesmo quando apresenta outros povos, a narrativa ora os situa em uma lógica eurocolonial ora como grupos homogêneos, das diferenças, ora despolitizando as histórias de expropriação e genocídio” (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Na página 228 aparecem as missões jesuítas, cujo intuito era converter os gentios ao catolicismo. Foram organizados aldeamentos chamados “missões” ou “reduções”, que ocorriam tanto no Brasil como em outros países. Com essas reduções, os jesuítas “imaginavam que seria mais fácil impor aos nativos o modo de vida segundo as regras cristã: abandono das práticas poligâmicas, e do tipo de moradia onde conviviam várias famílias” (MELANI, 2006, p. 228).

Com o confinamento nas missões jesuítas, os surtos epidêmicos, os fatores ecológicos e sociais, contribuíram para as principais causas de morte dos povos originários. Além dos surtos epidêmicos, as relações econômicas, políticas e culturais eram efetuadas através da religiosidade e salvação das almas. A sangria se resumia num ato de caridade ou numa razão de fé, pelo qual justificavam a violenta conquista espiritual e se declaravam inocentes pelo assassinato do Outro (GALEANO, 2012, p. 43).

Figura 9 - Aldeia dos tapuias, século XIX



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL

Fonte: (MELANI, 2006, p. 229)

Na contribuição de Gambini (1988), em sua obra *O espelho índio*, é evidente o modo como fora analisada a imagem indígena e seus elementos constitutivos, pelo qual permanece viva e ativa no inconsciente coletivo da população. No retrato traçado pelos jesuítas, percebem

seres humanos reais com pecados mortais. As manifestações da vida indígena foram percebidas pelos autores das cartas de forma negativa. Suas culturas, religiosidades não foram levadas a sério, negando-lhes o reconhecimento e o direito de existência e da diferença.

Quando o homem confronta o desconhecido, seja em outra pessoa, cultura, ou ideia diferente de tudo que está por ser explorado e investigado, é, em si, algo vazio, mas cheio de projeções. Projeta-se, nas circunstâncias da expansão europeia, a invenção do Outro. A América foi a primeira colônia da Europa moderna, a práxis do domínio dos corpos e o consenso era de que, com a colonização e com o projeto moderno/colonial, os modos de existência indígena desapareciam após o encobrimento (DUSSEL, 1993, p. 59-60). O autor mostra seu posicionamento face à modernidade. O quão a história universal foi criada desde a ideia das descobertas, tendo o Outro como algo negativo. O encontro entre os povos não foi de reconhecimento, mas sim de encobrimento.

As contínuas ausências nos livros didáticos das demonstrações da atuação dos povos originários se mantêm. A imagem é do século XIX, os refletem de forma inferiorizada. Os textos não problematizam as discussões, apenas expõem conteúdos, mantendo-os como um espectro do passado generalizante. Essas são, entre tantas permanências no tratamento dos conteúdos metodológicos dos livros didáticos.

Na página 235 do livro didático, a obra *Mulher tapuia* do artista Albert Eckhout, 1643.

Figura 10 - Mulher tapuia



MUSEU NACIONAL DA

Fonte: (MELANI, 2006, p. 235)

Na gravura, a mulher está com um pedaço de corpo humano nas mãos e na bolsa, mostrando, mais uma vez, a prática da antropofagia. Nas pinturas do século XVII, Eckhout

estabelece, desde muito cedo, as primeiras imagens sobre o “Novo Mundo”. Nelas aparecem os três elementos apropriados por esse autor em suas telas: os membros decepados, uma alusão ao canibalismo e, no caso presente da mulher tapuia, chama a atenção o fato de levar restos de corpos decepados (CHICANGANA-BAYONA, 2008, p. 598).

Na parte “Em foco”, o tema “A educação na colônia” aborda a respeito do Ensino Fundamental no Brasil e o papel da educação indígena, com a ilustração de sala de aula dos xavantes. A autora explica que, atualmente, existem mais de 2.300 unidades escolares indígenas com currículos adaptados, mas deixa de citar alguma explicação a respeito do processo educacional entre os diversos grupos. Nestas páginas, os textos trazem conteúdos ora do presente, ora do passado, com ilustrações de indígenas e não indígenas em sala de aula. A impressão que transparece é de uma comparação entre as imagens e o sistema de ensino. Essa marcação de oposição e distinção, num contraste comparativo entre a cultura indígena e não indígena, é marcante na exposição das diferenças, como sombra e luz.

Da página 238 até 243 é retratada a situação dos jesuítas na colônia e a obra de arte intitulada “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, 1860.

Figura 11 - Primeira Missa no Brasil



Fonte: (MELANI, 2006, p. 238)

Essa imagem canônica no Brasil, representada há décadas, nas mais diversas edições de coleções didáticas de História e outras literaturas. Permite inferir como o imaginário da sociedade brasileira retrata a ideia de superioridade dos europeus, mostrando que eles se encontram no alto, expondo o poder do cristão frente à imaginária insignificância dos demais povos representados distantes e abaixo.

O quadro da Primeira Missa, óleo sobre tela pintado em 1861 por Victor Meirelles, é uma das iconografias de largo uso didático no tratamento da temática indígena na escola, é tomado nessa experiência enquanto paradigma, por ser uma das imagens mais utilizadas para a representação do índio nos Livros Didáticos Nacionais de História, possuindo, junto com outras pinturas históricas, a condição de imagem canônica, por estar efetivamente incorporada em nosso imaginário coletivo (GUIMARÃES, 2017, p. 2).

Para Guimarães, as imagens consideradas ingênuas, como o quadro Primeira Missa no Brasil, se caracterizam como um sofisticado e eficiente artefato contra os povos indígenas, por construir e reforçar estereótipos. “E esses artefatos têm sido muito utilizado em livros didáticos, sem a adoção de procedimentos de contextualização, análise e intervenções” (GUIMARÃES, 2020, p. 1).

O autor enfatiza que a questão do uso didático da imagem da Primeira Missa faz parte de processos de modelagem de estereótipos e distorções conceituais sobre a temática indígena na escola. “A invenção do Brasil, na qual a cruz erguida no território Tupiniquim é tomada enquanto signo na delimitação de espaços e cosmovisões entre os sujeitos representados por Meirelles, definindo as tramas colonial e pós-colonial” (GUIMARÃES, 2020, p. 5).

Esclarece a urgência em problematizar estas situações e imagens historicamente naturalizadas, “questionando enquadramentos hegemônicos dados ao conhecimento, ao ensino e a pesquisa sobre a temática indígena” (GUIMARÃES, 2020, p. 3). E assim, delinear de outras formas de ver e de pensar sobre a história indígena, uma vez que as imagens integram um conjunto de representações sociais, permitindo reconhecer na imagem, não a realidade, mas a sua representação, ideias e valores projetados.

Mais adiante, nas atividades para serem registradas no caderno encontramos, novamente, outra figura de prática antropofágica. A gravura de Theodore de Bry, datada em 1592, demonstra o preparo de carne humana em episódios antropofágicos.

A figura do “canibal” entra na narrativa do livro, com ilustrações e propostas de atividades, levando os estudantes a explicarem o significado de tal imagem e como esta impactou os cristãos. Poderia aprofundar a discussão, sugerindo outros posicionamentos em relação a esta prática:

A acusação de que os índios brasileiros eram comedores de carne humana era obviamente o argumento supremo em favor da conversão -ou na verdade de qualquer ato praticado contra eles. Impossível conceber-se crime mais atroz, frente ao qual mesmo o mais torpe dos colonizadores sentir-se-ia cheio de virtudes. Colombo foi o primeiro a falar dos canibais antilhanos, apesar de nunca ter pessoalmente visto o que relatava. Nas cartas jesuíticas há inúmeras referências a antropofagia, mas nenhum testemunho pessoal: é como se tratasse de um fenômeno patente e acima de qualquer controvérsia, sem a menor necessidade de verificação empírica ou compreensão. Os jesuítas falam

de canibalismo como se os índios não fizessem outra coisa e se nutrissem de carne humana, estabelecendo como meta acabar imediatamente com tal prática (GAMBINI, 1988, p. 149-150).

Outras passagens que se repetem são sobre a presença dos missionários, a catequização e a salvação de almas. Mostram a expansão do cristianismo, as tensões e o jogo de interesses que envolviam colonos, governo e missionários, mantendo entre si, uma complexa relação feita de conflitos e de simbioses (CUNHA, 2012, p. 18).

Figura 12 - Detalhe da obra Fundação de São Paulo



MUSEU PAULISTA – USP. SÃO

Fonte: (MELANI, 2006, p. 243)

A obra é do século XIX, que representa um acontecimento do século XVI, acompanhada de estereótipos diversos, está penetrada no imaginário do brasileiro, tal como a imagem da primeira missa, que “é exemplar, pois cria uma imagem do que teria sido o ato primordial da origem da nação brasileira. Europeus, índios e a fé católica se fundiam na tela, selando o início de um processo histórico de conquista mediado pela fé civilizadora” (MONTEIRO, 2011, p. 322). Os posicionamentos dos elementos da figura mostram que “o espaço propõe uma hierarquização, já que coloca a cena do benzimento em posição topograficamente elevada e ao centro da tela” (MONTEIRO, 2011, p.325). Novamente mantém o indígena passivo e observador, abaixo do europeu.

Em algumas partes dos livros e nos manuais dos docentes encontram-se frases sobre a influência ou situações dos indígenas, porém apenas como complemento de outras falas, nunca os colocam como narradores de sua história.

No livro da 7ª série, a partir da página 128, aparecem os “Indígenas na América independente”, com outros textos curtos a respeito dos primeiros povos das antigas colônias

espanholas. Questiona-se: “Que independência é essa?” O texto responde que, em relação aos povos das antigas colônias espanholas, “a independência não representou conquista de maior liberdade ao contrário, os novos governos nacionais consideraram que os índios precisavam se ajustar aos novos tempos e contribuir para a modernização da economia e da sociedade” (MELANI, 2006, p. 128).

A independência libertou estes povos do pagamento de tributo, que pesava sobre eles na época colonial. Segundo o ideário liberal, os índios gozariam dos mesmos direitos que os demais cidadãos, e as diferenças legais com base na etnia seriam anuladas. Na prática, contudo, diferentes épocas da República com dificuldades financeiras restabeleceram o tributo indígena para socorrer os cofres públicos (MELANI, 2006, p. 129).

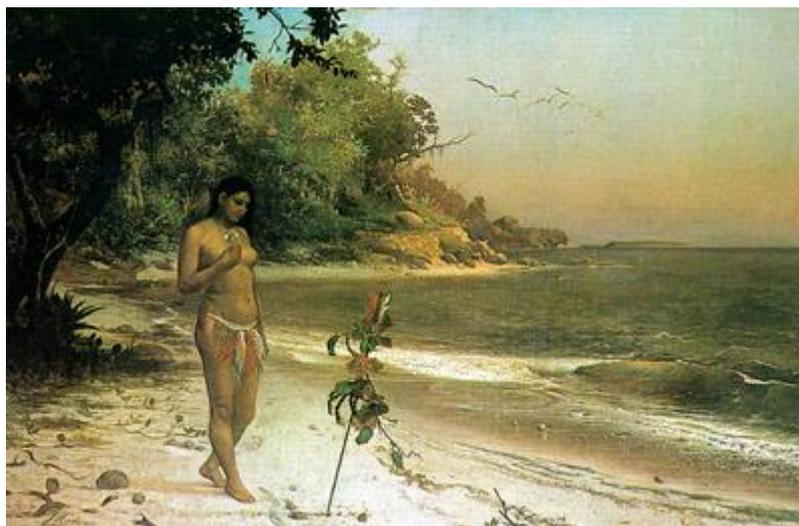
O extermínio e a exclusão dos indígenas, na América espanhola, não foram diferentes do que ocorreu com a colonização portuguesa. Algumas alterações entre os grupos existiam, mas o preconceito em relação à “cor da pele continuou sendo um fator de discriminação social, que colocava o indígena em posição de inferioridade em relação ao branco (MELANI, 2006, p. 129).

A grande diversidade de povos, buscava meios de sobreviver aos invasores, que se apresentavam cruéis e sanguinários. A imagem do colonizador é predominante nestas páginas. Embora haja textos e ilustrações sobre os povos antigos, a ideia eurocêntrica predomina, expondo a exploração e a vassalagem do “outro”.

Os conteúdos fornecidos na página 208, faz representação do sujeito indígena do século XIX, por meio de uma imagem da tela “Iracema” pintada pelo artista José Maria Medeiros, no sentido de exibir o pertencimento de uma identidade nacional. A intenção, ao propor uma análise do texto e das imagens, é ostentar a questão da identidade nacional, incentivada por D. Pedro II, no período do surgimento da fase literária denominada Romantismo no Brasil.

Mas a representação da tela, o período, bem como a obra literária de José de Alencar são pertinentes às contestações do “avanço das teorias racistas contra os povos indígenas, pautado na idealização do indígena forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 45). Na história final da idealização, após transformado em mito, é assimilado ou morto pelo colonizador.

Figura 13 - Tela de Iracema



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES,

Fonte: (MELANI, 2006, p. 208)

Esses acontecimentos ocorreram em meados do século XIX, e os povos originários passaram a ser amplamente retratados em diversas obras, deixando de ser “perseguido”, desde que submisso e servil. Diante da tentativa de criar uma identidade nacional, as obras literárias e artes estão repletas de preconceitos e estereótipos que induzem os estudantes a notarem os povos originários como inferiores, ou como “pessoas ingênuas”¹⁸. Mostram eles inseridos na natureza tropical e a integração entre estes e o branco.

No manual do professor, na página 119, encontra-se uma breve análise da obra Iracema, dizendo que ali há uma visão idealizada da índia (traços da beleza europeia e posicionamento físico do corpo de maneira introspectiva) e da floresta, vista como intocada. Mas o desmatamento avançava, ocorrendo desde os tempos dos primeiros colonos; assim, ao apresentar a indígena como ideal da pátria brasileira, mantém nestes traços eurocêntricos, duas facetas: uma, a do bom selvagem, submisso; e a outra, a do mau selvagem, aquele que atrapalha o progresso.

O índio literário dos romances é o descendente, em linha direta, do índio social e individualmente bom, dotado de bondade natural, a criatura que fascinou os elementos intelectuais da larga fase de ascensão burguesa, dos viajantes e utopistas aos enciclopedistas (SODRÉ, 1995, p.268).

São duas páginas a respeito do Romantismo e identidade nacional. Todas as imagens e textos se correlacionam, mas não trazem estudos de acontecimentos recentes, para dar um

¹⁸ Respostas dos estudantes no questionário aplicado por meio do *Google Forms*.

suporte dinâmico na intenção do nacionalismo ocorrido na época, e do papel de representação indígena, fora dos moldes de bom ou mau selvagem. Poderia explicar que essa visão permanece recentemente, uma vez que se passaram mais de 150 anos, e a idealização indígena era um projeto político para a construção de uma identidade nacional que tem suas permanências na sociedade atual.

A última abordagem ocorre na página 213, no livro da 7ª série, referente ao assunto agrário no Brasil. No ano de 1850, o governo imperial criou a chamada Lei das terras (Lei nº 601, de setembro de 1850), tema importante e debate necessário, pelo fato de que esses grupos, antes da lei, sofriam perseguição e seus espaços territoriais ficavam cada vez mais reduzidos.

No período pós-lei, as terras indígenas foram tratadas como devolutas, ou seja, “aquelas que não estão sob domínio dos particulares, sob qualquer título legítimo, nem aplicadas a algum uso público federal, estadual ou municipal” (BRASIL, 1850). Com isso, esses períodos longos de regularização fundiária acabavam dando margem à espoliação por parte de fazendeiros, garimpeiros e invasores de terra. Os estudos em relação às terras seguem até a página 215.

No livro da 8ª série, a única informação consta na página 246, na unidade 8, como tema “A nova ordem mundial”, fazendo um balanço do Brasil contemporâneo, um retrato do país e o aumento da população indígena nas últimas décadas. Nos livros das séries anteriores não foram constatados conteúdos que permitissem o conhecimento ou até mesmo o aprofundamento sobre a diversidade étnica cultural. Os conteúdos, em sua maioria, são isolados, muitas vezes não existe uma correlação entre os escritos e as imagens fornecidas. Mas, neste último livro, pode-se dizer que há quase que total ausência de conteúdos referentes à temática. Uma presença maior das questões aparece nos livros da 6ª série.

Nas edições de 2006, constatou-se a existência de conteúdos sobre os povos indígenas, atrelados ao passado quando não colonial, totalmente romantizado pelo pós- independência, com uma visão conectada à história entre Brasil e Portugal, ignorando o papel importante destes povos e suas diversidades étnicas, históricas e culturais. Em maior parte, os textos e as imagens retratam o indígena subalterno, dando sempre primazia a matriz europeia. Alguns fatores negativos, é a forma demasiada e a ênfase que se dá a respeito da antropofagia, as imagens que não condizem com os conteúdos dos textos escritos.

4.3.2 Coleção didática do PNLD 2011 a 2013

Segue a figura da apresentação geral dos conteúdos.

Figura 14 - Apresentação geral dos conteúdos do PNLD de 2011 a 2013

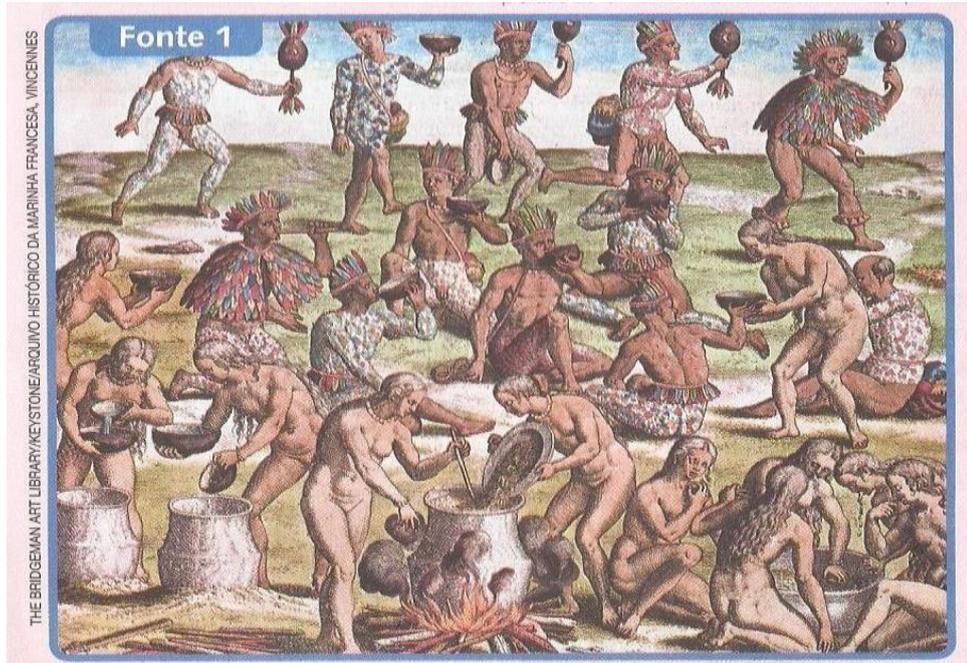
Apresentação geral				
6º ano (Inclui unidade de introdução)	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	As origens do ser humano	O povoamento da América	Mesopotâmia, Egito e o Reino da Núbia	China e Índia
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	Fenícios e hebreus	A civilização grega	A civilização romana	A crise do Império Romano
7º ano	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	A formação da Europa feudal	Mundos além da Europa	Mudanças na Europa	Mudanças na arte e na religião
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	O encontro entre dois mundos	Espanhóis e ingleses na América	O império ultramarino português	O Nordeste colonial
8º ano	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	A expansão da América portuguesa	A época do ouro no Brasil	Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	Revoluções na América e na Europa
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	A era de Napoleão e a independência da América espanhola	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado
9º ano	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
	A era do imperialismo	A república chega ao Brasil	A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa	A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial
	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
	A era Vargas	O mundo bipolar	Democracia e ditadura no Brasil	A nova ordem mundial

Fonte: (APOLINÁRIO, 2007)

Realizando-se uma comparação entre essa coleção e a do PNLD de 2008, é possível notar que, no livro do 7º ano, as mudanças em relação a 6ª série são superficiais, seguem as mesmas ordens e estilos de abordagem, com imagens e textos centrados no período colonial. A respeito da temática em questão, este PNLD apresenta na Unidade 7, seção “Em foco”, com a letra da música “Pindorama” e sugestões de como tocar, cantar e estimular os estudantes a desenvolverem a sensibilidade musical.

Observa-se nesta coleção, uma continuação de repetições de assuntos e imagens, tais como a prática antropofágica. A figura abaixo apresenta os Tupinambá festejando e bebendo cauim, antes de matar o prisioneiro e comer sua carne. Muitas vezes, estas ilustrações aparecem nos livros sem nenhum comentário a respeito. A apresentação do ritual reflete o imaginário europeu sobre a existência indígena, na qual alguns relatos descrevem a selvageria e a barbárie como traços predominantes. São apresentadas e marcadas pela continuidade, ou seja, numa forma repetitiva, a fim de fixar a mensagem do rito.

Figura 15 - Prática Antropofágica - Desenho de Theodore de Bry



Fonte: (APOLINÁRIO, 2007, p. 198)

Seguem as mesmas explicações do que consta no PNLD anterior: o texto expõe sobre a sociedade dos tupi, mostra o relato do líder yanomani Davi Kopenawa com a figura de Davi, além de apresentar um ataque tupiniquim aos tupinambá e uma prática antropofágica. Novamente, no geral, ocorrem apenas poucas alterações em ilustrações, mantendo o conteúdo textual.

Em nenhuma parte do livro didático foram encontrados estudos sobre a existência ou inexistência dessa prática antropofágica na atualidade, para maior esclarecimento aos estudantes sobre o assunto apresentado, e até mesmo para que não permaneça no imaginário dos estudantes e na construção de seus conhecimentos, esses sujeitos como primitivos, e seres canibais. São esclarecimentos essenciais a serem tratados em sala de aula, uma vez que o tema aparece diversas vezes no livro didático.

No livro do 8º ano, logo na unidade 1, o assunto é especificamente sobre a expansão da América portuguesa. Nas páginas imediatas às articulações dos temas, consta um processo de conquista, com a imagem da Fundação de Sorocaba, pintura de Ettore Marangoni, de 1951. Na figura nota-se o aproveitamento de mão-de-obra indígena por parte dos colonos paulistas.

Figura 16 - Fundação de Sorocaba

Fonte: (APOLINÁRIO, 2007, p. 14)

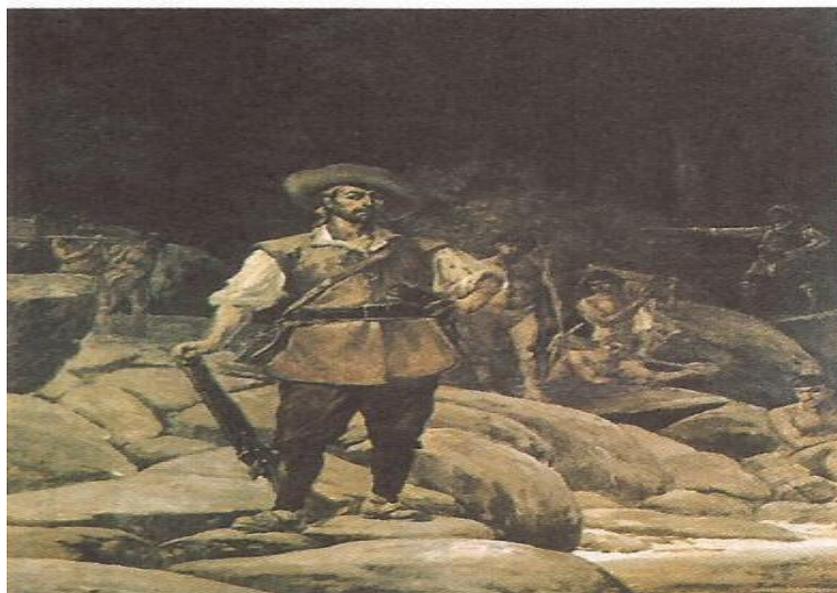
As produções textuais mantêm o discurso sobre o sujeito colonizado, como um ser subserviente, que ora ou outra se revolta contra o colonizador e foge para as matas. Entretanto, as fugas e as mais diversas resistências são emudecidas e continuam as:

[...] representações hegemônicas sobre o Outro indígena, desvalorizado, estereotipado e invisibilizado sistematicamente conforme os interesses das elites econômico-políticas. Da mesma forma, acreditamos que os legados epistêmicos da colonialidade são palpáveis na escola e, principalmente, nos livros didáticos, espaços etnográficos férteis para problematizar os efeitos do projeto colonizador e capitalista de ocidente (SÁNCHEZ, 2017, p. 01).

Na página 15, a figura com o título “Ciclo de caça ao índio”. Quadro de Henrique Bernardelli, 1922, é acompanhado do texto a respeito da conquista do sertão. Esse é um quadro do início do século XX, que demonstra que os bandeirantes contribuíram grandiosamente para a formação da sociedade brasileira, quando passou a desbravar o sertão e, por isso, foi solicitada, para o Museu Paulista, a produção de decorações visuais que retratassem esses “desbravadores”.

Ainda sobre os bandeirantes, na página 16 e 17, os conteúdos dizem respeito à captura do indígena no sertão com a intenção de forçá-los a trabalharem, porque havia a necessidade de mão de obra frequente, com foco na procura de riquezas (APOLINÁRIO 2007). Os conhecimentos apresentados perpassam sobre o papel dos povos originários quanto à ajuda que deram aos bandeirantes em relação ao conhecimento e saberes da floresta. Interessante é, nesta página, a indicação do livro de Sérgio Buarque de Holanda, chamado “Caminhos e fronteiras”, obra muito importante para a historiografia brasileira e que retrata o bandeirantismo.

Figura 17 - Ciclo da caça ao índio



Fonte: (APOLINÁRIO, 2007, p. 15)

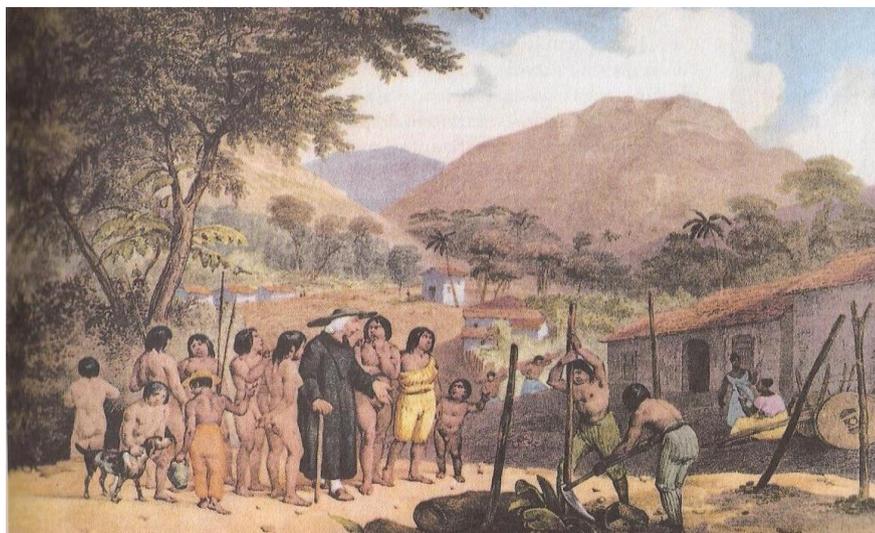
Encontram-se, na página 18, atividades que possibilitam o estudo e a ‘fixação’ das matérias relacionadas à exploração, expropriação e quebra do mito do bandeirante herói, presentes em narrativas. As imagens apresentadas em relação ao bandeirante refletem o conceito de superioridade do branco, perpetuando as convicções do homem civilizado. O ideário nacionalista se faz presente nas figuras, com foco no “espírito desbravador” e no desenvolvimento.

Os estudos permitem a abertura para um debate, porque no manual do professor constam seis páginas de textos complementares, que trazem o assunto para a atualidade, ao mostrar a exploração e massacres contemporâneos.

longe da realidade fantasiosa imposta pela escola, pela literatura e pela mídia – os povos nativos continuam a ser massacrados pela ganância do desenvolvimento a todo custo e a ter seu modo de vida e sua visão de mundo sempre mais detonados pelo modelo econômico em que vivem. Invasões dos territórios, roubo de seus conhecimentos tradicionais, presença missionária alienante, perseguições políticas, roubo de suas riquezas materiais e imateriais, [...] são problemas enfrentados diuturnamente por comunidades embrenhadas por um Brasil desconhecido ou ocultado da maior parte da nação (MUNDURUKU, 2012, p. 16).

Nas páginas seguintes, a intenção é apresentar a catequização das almas com imagens e conteúdos relativos à fundação da Companhia de Jesus na França, em Portugal e o papel destes no Brasil, de evangelizar os povos que aqui habitavam. A figura central é o europeu direcionando as almas no “caminho certo”. Em diversas imagens nota-se que os artistas mostram a assimilação dos hábitos.

Figura 18 - Padre Jesuíta em uma Aldeia Tapuia



Fonte: (APOLINÁRIO, 2007, p. 21)

Na página 28 do livro didático, o tema em foco é a educação na colônia, relacionada ao ensino no Brasil, com algumas imagens da primeira missa e narrativas e autos do padre José de Anchieta, relacionados à missão e conversão de indígenas. Nas páginas 144 até 149, o livro apresenta a situação da modernização e genocídio indígena.

Nas páginas que seguem, há tópicos que expõem, dentre os vários assuntos, a expansão sangrenta que fora provocada pelos colonizadores e que levou à dizimação de milhões. Nota-se, nestas páginas, a falta de aprofundamento e de bases que permitam conhecer outras versões de ângulos diferentes da ocidental já consagradas. Ou seja, uma História a partir de outras epistemologias, com narrativas que fortaleçam as possibilidades de visibilizar outras existências e vivências de pós- colonização.

Esse jogo de continuidade das narrativas, fixas a um determinado tempo/período, presentes no ensino de História, tem auxiliado a contar uma mesma história sobre um antes singular, sem admitir ultrapassar os muros que indagam a legalidade dos povos que estavam nesse território muito antes do dito (des)cobrimento.

Existem debates urgentes a respeito da problematização de um antes e um depois, que devem ser apresentados nos espaços escolares e, assim, permitir outros desdobramentos da História indígena.

Essa coleção didática analisada é posterior a lei de 2008, no entanto, observa-se que seguiu a mesma ordem da edição anterior, com poucas modificações, ou seja, nessa coleção do PNLD de 2011 a 2013 não encontra-se um avanço concreto.

4.3.3 Coleção didática do PNLD 2014 a 2016

Figura 19 - Apresentação geral dos conteúdos do PNLD 2014 a 2016

Conteúdo dos volumes da coleção				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	As origens do ser humano	A formação da Europa feudal	A expansão da América portuguesa	A era do imperialismo
2	O povoamento da América	Mundos além da Europa	A época do ouro no Brasil	A república chega ao Brasil
3	A Mesopotâmia, o Egito e a Núbia	A Baixa Idade Média	Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	A Primeira Guerra e a Revolução Russa
4	China e Índia	Mudanças na arte, na religião e na política	Revoluções na América e na Europa	A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial
5	Fenícios, hebreus e persas	Os povos pré-colombianos	A era de Napoleão: na Europa e na América	A era Vargas
6	A civilização grega	As grandes navegações e a colonização da América portuguesa	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	Os anos da Guerra Fria
7	A civilização romana	Espanhóis e ingleses na América	Revoluções na Europa e a expansão dos Estados Unidos	Democracia e ditadura na América Latina
8	A crise do Império Romano	O Nordeste colonial	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	O mundo contemporâneo

Fonte: (APOLINÁRIO, 2010)

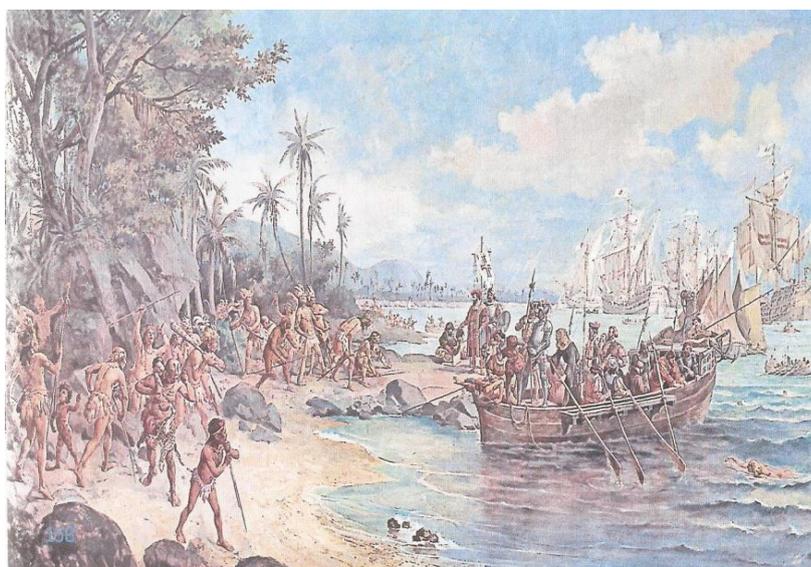
Os temas e assuntos são os mesmos que foram tratados nas edições anteriores, no que diz respeito às artes dos povos originários do Brasil pré-histórico e ao povoamento da América, os sambaquis e outros assuntos, com exceção da diferença entre algumas figuras, porém igualmente remetendo ao indígena estereotipado, como a imagem das mulheres indígenas no processo de fabricação da farinha de mandioca e das ceramistas.

Na dicotomia entre povos civilizados e povos bárbaros, a palavra primitiva foi equivocadamente apropriada para classificar os povos tidos como menos evoluídos ou atrasados. Ao resgatar o conceito nesse livro, a intenção, explicada pela autora, é devolver a ele o sentido original, sem o preconceito que lhe foi atribuído pelas teorias racistas do século XIX. Na cor vermelha há a informação de que o uso da palavra ‘primitivo’ remete à noção de primordial, primeiro, inicial (APOLINÁRIO, 2010, p. 63). Da página 68 até a página 73 encontram-se os mesmos conteúdos a respeito do milho, disponibilizados nos PNLDs anteriores. A próxima informação está presente apenas na página 246, com o assunto civilização.

No livro didático do 7º ano, a partir da unidade 5, apenas o título sofre alteração. Na edição anterior, tinha como título “O encontro entre dois mundos”, agora passa a ser chamado “Os povos pré-colombianos”. O relato sobre os indígenas americanos inicia-se no tema 1, a partir da

página 128, repetindo as passagens das edições anteriores, com a substituição mínima de títulos e algumas ilustrações. Na unidade 6, sobre a colonização da América portuguesa, temos seis páginas contendo assuntos sobre como ocorreu a chegada dos portugueses no Brasil, com uma pintura de Oscar Pereira Silva.

Figura 20 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em 1500



REPRODUÇÃO – ACERVO DO

Fonte: (APOLINÁRIO, 2007, p. 128)

Esta obra é do século XX e representa, hipoteticamente, a chegada dos portugueses no Brasil, criando, como relatado, no imaginário do brasileiro, que assim tenha sido. “A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia” (FREIRE, 2002, p.94).

A naturalização da chegada dos portugueses em nosso país, sem embates ou surpresas, segue adiante, no livro, e os assuntos são os mesmos da edição de 2007, envolvendo a expansão marítima espanhola, a colonização portuguesa na América e a cobiça de outros europeus, como franceses, pela riqueza do Brasil. A página “Em foco” é idêntica à do PNLD da edição anterior, porém com páginas reduzidas, apenas seis.

Referente à diversidade cultural, é observada a diferença no discurso, sendo o atual mais abrangente, com relatos que descrevem sobre os saberes desses povos no que concerne ao domínio de plantas e técnicas agrícolas. É sugerida uma matéria digital, para que conheçam os povos tupis do século XV e sobre a palavra “diversidade”. Esse contexto da edição 2010 é diferente da edição de 2007, e nada consta além disso.

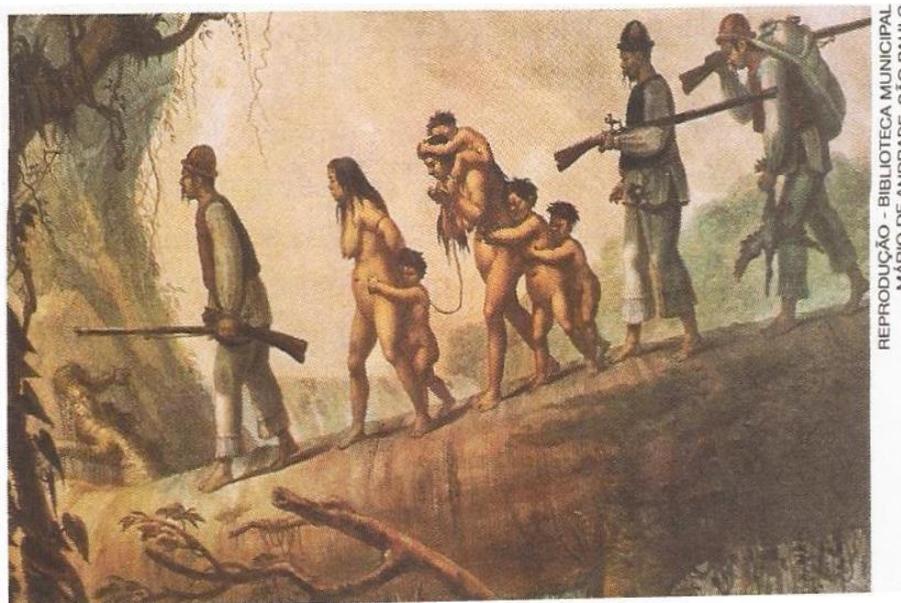
Repetem sobre a sociedade dos tupis e as redes de relações, inclusive gravuras envolvendo a prática da antropofagia. Mais uma vez, Apolinário (2010) apresenta estes povos no período colonial, e não aprofunda o tema. Com isso faz com que “[...] ao acompanharem o material didático e paradidático distribuído pelo PNLD, os professores em todo o Brasil tendem a reforçar uma imagem que inferioriza o indígena, colocando-o como um coadjuvante no processo colonial” (LAMAS *et al.*, 2016, p. 129).

Nesta edição (2010), ocorre o empobrecimento do conteúdo sobre os povos originários, trazendo a compreensão de que há certa intenção na difusão de certos ideais, como o de deixar esses povos no passado (BURKE, 2005). Ocorre a troca do texto “Índios e não índios: Uma história recente”, do líder Davi Kopenawa, apresentado nas edições anteriores, dando lugar a outro com o título: “Cordialidade dos Tupinambá”, que traz relato da experiência e parceria entre estes grupos e os franceses, com destaque ao passado colonial. Na maioria das vezes, são relatos vinculados à historização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos (BRASIL, 2010, p. 87).

Na sequência, as figuras e alguns pequenos textos mostram que a “propagação da fé e da escravidão estavam intimamente ligadas” (TODOROV, 2004, p. 29). O manual do professor é complementar e semelhante às edições anteriores, como, por exemplo, a necessidade de realizar um estudo mais sistemático e aprofundado sobre a diversidade cultural dos povos indígenas. Foi explicado a respeito do porquê destes povos terem direito às terras, dentre outras sugestões textuais que envolvem o debate do respeito à cultura deles.

No livro do 8º ano, Unidade 1, constam estudos a respeito da “Expansão da América portuguesa”. E assim seguem as abordagens pelo direito à terra, a quantidade populacional e sua distribuição no país. Há também narrativas sobre as expedições de apresamento e entrada dos exploradores no interior do país. Nas figuras, os indígenas são retratados como subalternizados, ignorantes, pacíficos, inferiores, cabisbaixos, impotentes e acuados frente à agressão do colonizador. São obras, gravuras e imagens produzidas, em sua maioria, no século XIX.

Figura 21 - Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens



REPRODUÇÃO - BIBLIOTECA MUNICIPAL
MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

Fonte: (APOLINÁRIO, 2010, p.20)

No tema 3 da Unidade 2, a temática é sobre os indígenas que viviam nas Minas Gerais. É explicado sobre o quantitativo de povos originários existentes no Estado de Minas Gerais. A autora relata, de início, que esses grupos viviam na região muito antes da implantação das minas, como resultado da exploração europeia do litoral, que acabava empurrando esses grupos para o interior (APOLINÁRIO, 2010, p. 45).

Também descreve a respeito da escravidão indígena nos séculos XVII e XVIII, mesmo depois de mais de 100 anos de proibição pela Igreja Católica e da resistência desses grupos, que hoje são os Botocudo, os Maxakalí, os Puri, os Cataguá, os Araxás, e os Kayapó. Eles confrontavam os exploradores e a maioria era “capturada para trabalhar nas lavras de ouro, nas atividades agrícolas ou em serviços domésticos. Muitos acabaram sendo catequizados pelos colonos, que assumiram a tarefa de burlar a lei que proibia a escravização dos nativos” (APOLINÁRIO, 2010, p. 45). Permanecem as narrativas de colonização, guerra, nacionalismo, morte e catequização.

No livro do 9º ano, a temática aparece na unidade oito, no último tema, chamado “Um Balanço do Brasil contemporâneo”, em que a autora narra os desafios do século XXI e, na página 254, apresenta o número de indígenas no Brasil atual, com base no Censo do IBGE, argumentando, no que diz respeito ao aumento destas populações, suas reivindicações por terra, bem como a importância sagrada de tais espaços e a necessidade de garantir o modo de vida tradicional deles. Narram a presença indígena na Constituição Federal e a proteção dada por essa Lei.

Ora, a inserção real dos indígenas na escola se dá pelo direito à voz, à visibilidade dos homens e mulheres do passado e do presente. Uma leitura superficial da Lei, aliada ao que expressam alguns livros didáticos de História, deixa a impressão de que os sujeitos indígenas são exclusivamente do passado, não instigando a problematização histórica.

As produções destas edições são insuficientes para cumprir o que exige a Lei 11.645 de 2008, que é propiciar o ensino da pluralidade de povos presentes e atuantes no Brasil. A lei se abre à possibilidade da expansão dos conhecimentos e perspectivas antes negadas. Contudo, é necessário restabelecer essas relações e situá-las na realidade, evitando, com isso, reportar, como ocorreu nas edições anteriores, a momentos fixados no passado colonial, ou ao período romântico e nacionalista do século XIX.

Para transformação da realidade e implementação da lei 11.645/2008 é fundamental que ela esteja atrelada à formação docente nos cursos de licenciatura em História. Pois um dos obstáculos encontrados é justamente na formação inicial.

4.3.4 Coleção didática do PNLD 2017 a 2019

No livro do 6º ano, desta coleção, na unidade 1, observa-se uma informação em box, com a explicação de como será a grafia dos nomes dos povos indígenas, aderindo ao que foi convenicionado em 1953.¹⁹ “A convenção de 1953 estabeleceu o uso da inicial maiúscula para os nomes dos povos indígenas, sendo opcional quando forem usados como adjetivos, sem flexão de número ou gênero” (APOLINÁRIO, 2014, p.22).

Na página 58 e 59, há o texto “Um mito da criação do povo Munduruku”, atrelado às origens dos seres humanos. Neste espaço, assim como nas edições de 2006 e 2007, observa-se a presença de escritas indígenas. Embora poucas nas edições anteriores, constata-se o relato do Líder yanomami Davi Kopenawa, e nesta o texto do escritor Daniel Munduruku. São raras as vezes em que essas escritas aparecem.

Na unidade 3 é esclarecido sobre os modos de vida dos antigos ameríndios, com relatos sobre povos nômades, caçadores e coletores. Prosseguindo, aparecem o início da agricultura na América, os sambaqui, os sítios arqueológicos, os povos ceramistas e outros mencionados. No livro do 7º ano, o contexto abordado em relação aos povos colonizados pelos espanhóis ocupa

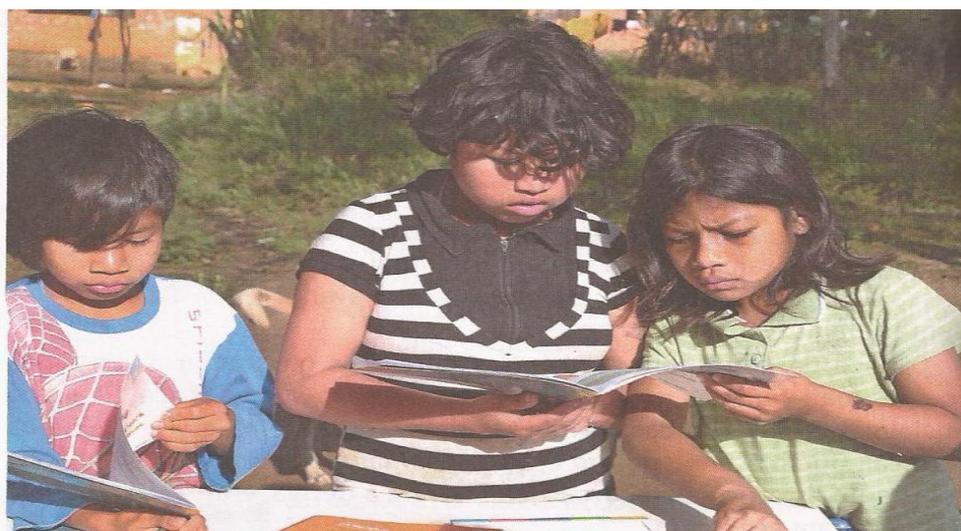
¹⁹ Esta Convenção trata de uniformizar a maneira de escrever os nomes dos povos indígenas em textos em língua portuguesa. Ela foi assinada por participantes da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953.

26 páginas. Conforme relatado, poucas mudanças são notadas. Nos textos é recorrente o referencial eurocêntrico, mostrando que os conhecimentos apresentados nos livros didáticos vêm acompanhados do olhar do invasor para o invadido, uma vez que a cultura do colonizador acompanha “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana” (QUIJANO, 2005, p. 123). Assim, a respeito da análise, geralmente a História destes povos é narrada sucessivamente, por meio de um processo histórico, linear, centrado na colonização e de acordo com o pensamento europeu.

Na unidade 7, na página 170, verifica-se o tema referente aos primeiros contatos entre indígenas e portugueses. No texto principal articulam conteúdos sobre os povos originários e os troncos linguísticos; logo abaixo, uma ilustração de crianças Guarani Mbyá e, ao lado, em box, uma informação curta esclarecendo que as crianças realizam a leitura de material educativo escolar em português e na língua Guarani.

A prática da aprendizagem que envolve os conhecimentos de sua própria cultura e de outras culturas, associam-se ao ensino intercultural bilíngue nas escolas indígenas. Nesse sentido, cabe examinar, a partir deste contexto, o que conhecem os estudantes das escolas convencionais sobre as línguas indígenas? Como se dá esse processo de interculturalidade nas escolas dos não indígenas?

Figura 22 - Crianças Guarani Mbyá



Fonte: (APOLINÁRIO, 2014, p.170)

Na página 171, em *box*, um texto de Daniel Munduruku explicando a diferença entre índio e indígena. Frisa que índio não existe, “não é uma definição, é um apelido cheio de preconceitos: selvagem, atrasado, preguiçoso e canibal. Por outro lado, o termo indígena significa que pertence a um lugar “originário” (APOLINÁRIO, 2014, p. 171 apud MUNDURUKU, 2014).

Mesmo com essa explicação, a utilização do termo “índio” é constante, não apenas nas páginas dos livros, mas muito utilizado por estudantes e professoras, ao se referirem aos sujeitos indígenas. Inclusive, muito presente nas respostas dos docentes que participaram das entrevistas dessa pesquisa.

É um contexto que deve ser levado em consideração, uma vez que outros autores e autoras indígenas têm se manifestado a esse respeito, destacando essas generalizações e reivindicando suas etnicidades. Portanto, o desafio está posto, a superação de estigmas e preconceitos, uma vez que a presença do ritual antropofágico, da colonização, e de outras representações portadoras do “simbólico dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos socialmente e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais” (PESAVENTO, 2004, p. 41).

Nas unidades 6 e 9, apresentam-se relatos referentes aos colonizados pelos espanhóis e ingleses, com assuntos envolvendo o extermínio das mais variadas etnias, de diversos países da América do Sul e Latina, e como exemplo, a destruição do Império Asteca e Inca, com resistência nestes locais. Também trata acerca da mão de obra na exploração da cana-de-açúcar, as encomendas e a relação destes com os colonos na Independência norte-americana.

A realidade dos povos originários da América espanhola, salvo suas particularidades, se assemelha à da América portuguesa, já que foram massacrados, dizimados, expropriados e sofrem atualmente com preconceitos, discriminação e invisibilidade. As lutas e a resistência frente ao futuro são constantes, exigindo deles, forças para continuarem (SCHELL, 2010).

O livro do 8º ano segue a mesma trajetória da unidade 1, incluindo nestas coleções indicações de *sites* e filmes como complementos dos conteúdos. Abrem novas abordagens nas sessões em destaque, tais como os direitos dos povos indígenas presentes na Constituição de 1988, que estabelece o direito às terras que tradicionalmente habitam e reconhece a importância deste recurso para a preservação física e cultural desses grupos. No texto é exposto sobre “os índios e os não índios”, e sobre os grupos que vivem completamente isolados do contato com os não índios, grupos com relações esporádicas e grupos completamente inseridos no mundo colonial (APOLINÁRIO, 2014, p. 160).

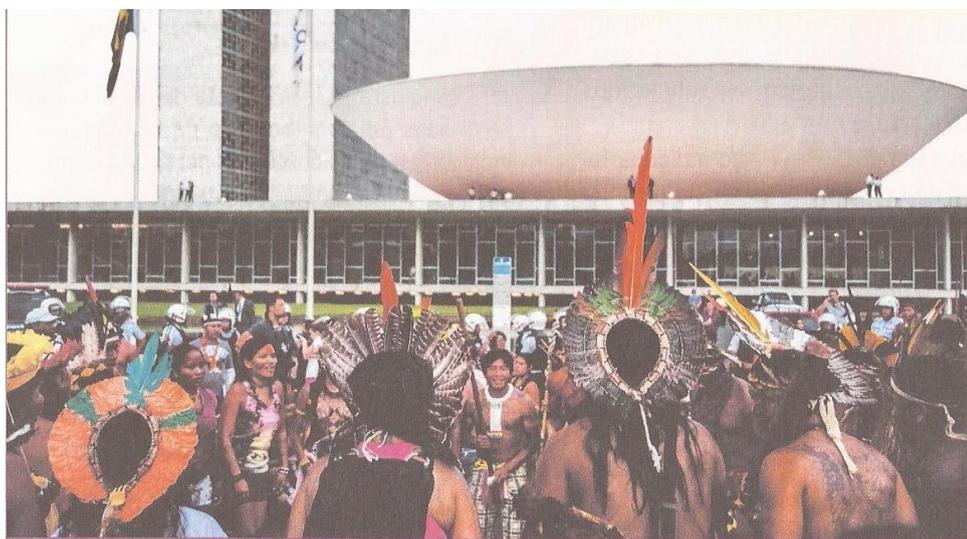
A autora discorre na página 161, do livro didático, sobre políticas indigenistas no Império e relata que a grande maioria da elite europeia considerava os indígenas inferiores aos brancos, estando todos de acordo com o projeto de submetê-los ao Estado, incorporando suas terras e transformando-os em eficientes trabalhadores do Império. Porém havia discordância sobre como fazer isso e, assim, foram sendo criadas leis para inclui-los na sociedade. Ao indígena restava se adaptar, sendo aldeado ou morrer naquilo que os colonizadores chamavam de “Guerras Justas” (APOLINÁRIO, 2014, p. 161).

Permanece a busca pelo poder e obtenção de lucros. São diversos os setores da sociedade brasileira tais como fazendeiros, madeireiros, mineradoras e setores do agronegócio que invadem os territórios ancestrais e, para piorar a situação, há um Projeto de Emenda Constitucional (PEC 215), que transfere do Poder Executivo para o Congresso Nacional a função de demarcar as terras, autorizando rever as demarcações feitas.

A PEC 215 reúne entre outras propostas a proibição da ampliação de áreas demarcadas. Dificulta o reconhecimento de novos territórios e inclui o marco temporal em que os povos indígenas somente teriam direito à terra se já estivessem em posse de suas terras até o ano 1988. Muitos desses povos não estavam e não estão em posse de suas terras. Como é caso recorrente com os Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, vivem constantemente situações de violência e expulsão por fazendeiros.

A explanação desses assuntos recorrentes na sociedade, na sala de aula, permite aos estudantes conhecerem a realidade vivenciada e as permanentes lutas desses coletivos em prol da demarcação e posse definitiva de seus territórios.

Figura 23 - Indígenas protestam contra a PEC 215



Fonte: (APOLINÁRIO, 2014, p. 162)

Além da figura de protesto contra a PEC 2015, o livro didático traz um texto sobre “A resistência indígena” no qual seguem relatos sobre a resistência da época dos aldeamentos, trazendo conhecimentos consideráveis sobre a luta pelo direito ao espaço de sobrevivência físico e cultural e pelo direito de manter sua identidade e defesa das terras tradicionais. Encontra-se nesse espaço, um assunto significativo e atual a ser abordado que muito contribui para os estudantes conhecerem sobre as lutas e resistências dos povos originários no Brasil.

No livro didático do 9º ano, é possível encontrar, na página 144, os hábitos cotidianos da era do rádio, “os indígenas, raízes da brasilidade” marcado pela ilustração de Marechal Cândido Rondon em visita a uma aldeia indígena em Mato Grosso no ano de 1944. Era o período integralista, com a criação do CNPI – Conselho Nacional de Proteção do Índio. O documento descreve que Getúlio Vargas defendia o enaltecimento desses povos, mas a manutenção da exclusão estatal permaneceu e continuaram tutelados, tidos como incapazes.

Figura 24 - Marechal Cândido Rondon em visita a uma aldeia indígena no Mato Grosso em 1944



Fonte: (APOLÁRIO, 2014, p. 144)

Aos estudantes, em contato com esses discursos construídos ao longo da história, reforçam e naturalizam uma visão reducionista, simplista e equivocada sobre os povos originários do Brasil. Isso pode gerar, inclusive, dificuldade de reconhecê-los na atualidade.

Na página 228, “Os indígenas na ditadura militar” aparecem como alvos da repressão, violência, perseguição, assassinatos, expulsão de suas terras, dentre outras atrocidades. O

documento registra que, de acordo com a Comissão Nacional da Verdade (CNV)²⁰ foram “ao menos 8350 indígenas presos, mortos, torturados ou expulsos de seus territórios entre 1964 e 1985” (APOLINÁRIO, 2014, p.228). Mesmo assim, os movimentos indígenas permaneceram, resistiram e foram reconhecidos por meio da Constituição Federal de 1988, garantindo desse modo, as suas organizações sociais, línguas e o direito às terras que ocupam.

O tema 5, da unidade 9, diz respeito a um balanço do Brasil contemporâneo e dos desafios do século XXI, o quanto o país precisa melhorar. Fala-se a respeito das demarcações das terras indígenas, com base nos dados do Instituto Socioambiental de 2014. Os assuntos tratados acompanham os movimentos indígenas atuais, tendo como referência a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)²¹ e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

É preciso ir além da denúncia, mas questionar as causas, para chegar, não apenas nas cicatrizes, mas sim, como bem expõe Galeano (2012), nas feridas que permanecem abertas na América Latina. Diante das situações históricas apresentadas, só é possível entender os sujeitos indígenas atuais conhecendo as estruturas estatais que estabeleceram as formas de dominação a que eles foram submetidos: “estamos em terras dos Pataxós, Tupinambás e Tupiniquins? Reconhecer isto não é invalidar toda a história que veio depois, é buscar corrigi-la” (OLIVEIRA, 2016, p.71).

4.4. Livro didático fonte de conhecimento: resultados das discussões

O livro didático é um portador de conhecimentos, direciona a organização das disciplinas escolares tornando-o uma ferramenta para a transmissão do que deve ser ou deveria ser ensinado na formação dos estudantes. Seus conteúdos se constituem em demandas atreladas aos currículos e legislações que não estão isentas das relações de poder. São territórios de disputas que ditam as permanências produzidas, em grande parte, na lógica da homogeneização. “O texto didático pela solidez de sua escritura e por sua capacidade de sistematizar e fragmentar

²⁰ A Comissão Nacional da Verdade foi instituída pelo governo do Brasil para investigar abusos e violações dos direitos humanos, analisando os contextos sociais e históricos nos quais se passaram os esclarecer fatos que podem ter sido modificados ou escondidos pelo Estado.

²¹ A FOIRN representa 23 povos indígenas do Rio Negro. É uma das principais organizações do movimento indígena no Brasil, sendo referência mundial sobre a defesa dos povos indígenas na América Latina. Disponível em: www.foirn.org.br/. Acesso em: 05 dez. 2021.

um determinado campo de saber, tem peso definitivo nessa dinâmica que fomenta a ação pedagógica” (ROCHA, 1992, p. 20).

Muitos docentes seguem fielmente a organização didática orientada pelos livros, sendo que o currículo influencia nesta organização cronológica quadripartite. As permanências dos conteúdos têm a ver com o currículo, com a cultura escolar e com a consciência histórica desenvolvida tanto dentro quanto fora dos espaços escolares.

No entanto, ao se pensar nesses arranjos históricos, percebe-se o quanto as ideias e discursos preconceituosos se propagaram e se propagam na sociedade brasileira, tanto por meio do ensino de História, quando por mídias e redes sociais, ou em situações e discursos que satirizam os sujeitos por meio de piadas tidas como brincadeiras, no dia a dia.

Nas escolas, as relações acontecem de modos diversos; são ideias e narrativas que envolvem toda uma cultura histórica dentro dos espaços escolares, e atribuem sentidos às novas narrativas que vão chegando. Os docentes são os mediadores desses espaços de diálogo, a fim de trazer as discussões subalternizadas para as rodas de conversa.

O debate sobre as diferenças apenas como forma de reconhecimento e respeito a algo dado, pronto, estabelecido e acabado, tal como acontece, muitas vezes, nos ambientes escolares, priorizando apenas o respeito pelo outro, desde que esse outro seja pacífico, quieto, distante e acomodado em seu canto. Só respeitar, muitas vezes não permite dialogar e manter contato. Não basta apenas respeitar, é fundamental discutir as diferenças e, sobretudo, como se dão essas diferenças, a fim de valorizá-las e encará-las como algo a contribuir.

Diante da relação posta entre o currículo e a demanda dos conteúdos a serem trabalhados em sala, acontece a inserção ou a exclusão dos sujeitos que farão parte da História, no recorte dos conteúdos didáticos do ensino escolar. O que tem sido proposto até então, nos currículos vigentes, em relação à inclusão, toma por base uma interculturalidade relacional e funcional, no sentido de apenas abrir frestas, com conteúdos mínimos, simplórios, resumidos, sem aprofundamento do tema e sem produzir questionamentos e reflexões sobre a ininterrupção da exploração capitalista que causa as desigualdades. Padrões e processos permanentes de subalternização são ancorados como superiores e inferiores.

As mudanças constatadas antes e depois da Lei 11.645/2008 são as recentes passagens em que aparecem algumas escritas indígenas e debates com temas mais atuais. Mas são perceptíveis as narrativas que vão construindo o consenso do desenvolvimento e do progresso que, de forma orquestrada, situam e pontuam nos textos, de forma comparativa, os diferentes e projetam a perspectiva subalterna.

São relações que margeiam interesses e permeiam o ensino da História, apresentando apenas algumas aberturas, com sutis mudanças, sem tocar de fato nas feridas, nas relações de poder que edificam suas bases de modo hierárquico, ao manifestar a ideia de que um conhecimento se sobrepõe ao outro. O que vimos, até então, nos estudos das coleções analisadas, é que tratam sobre as histórias e culturas indígenas, apresentadas nas coleções didáticas “Projeto Araribá - história antes e depois da lei 11.645/2008”, em grande parte, como um texto introdutório que possibilita mudanças, considerando o educador em sala um mediador dessas temáticas e discussões.

Toma-se consciência das amarras que se mantêm entre o currículo e o livro didático, uma vez que as escolhas que os docentes fazem do material estão em consonância com o que é estabelecido no currículo de ensino. Existe uma corrente de relações que tendem a amarrar as permanências, ao invés de fomentar rupturas. Todo esse contexto se inter-relaciona com a formação recebida pelo docente, e com a proposta política e pedagógica das escolas. Os conteúdos trazem, em suas bases, as propostas curriculares e seguem uma organização de ensino com componentes que podem atender às necessidades educacionais ou serem simplesmente repetidores de histórias.

A escolha de investigar as coleções manuseadas pelos estudantes no período de quatro anos no Ensino Fundamental e os conhecimentos históricos contidos nesses materiais, permitiu observar tanto os textos quanto as fontes iconográficas que representam os indígenas, bem como o espaço em que se dá a construção do conhecimento histórico. Logo nos quadros dos temas apresentados em cada coleção didática, separando os conteúdos por unidades, consta uma visão geral do que é estudado em cada turma, como “instrumentos articuladores no processo educacional” (ROCHA, 1992, p. 21).

Na construção do ensino, o público-alvo são os estudantes, em suas trajetórias de infância, adolescência ou juventude. São anos de escolarização, tempos de aprendizados e relações com grupos e pessoas diferentes. Todo esse conjunto de movimentos e perspectivas se entrelaçam no domínio dos conteúdos apreendidos. A finalidade é fixar os conhecimentos considerados importantes nesse processo de aprendizagem. As reflexões e concepções de mundo se relacionam às influências dadas ao currículo e às determinações do que será ou não ensinado. Vai depender dos critérios que os docentes usam para selecionar os recortes do passado e do presente.

O ponto fundamental vai além de incluir conteúdos sobre História indígena, mas indagar quais recortes têm apresentado e conhecimentos significativos para a compreensão dessas histórias e seus protagonistas, a fim de combater discursos racistas. Uma das questões é a

reflexão sobre os recortes, considerando a impossibilidade de se fornecer “toda a história da humanidade”. Mas o problema é justamente como realizar os cortes em uma história que se pretende totalizante eurocêntrica. A ideia talvez seja apostar na história do tempo presente, conhecendo primeiro o seu passado. A “história filha do seu tempo”, que trabalha com os problemas da atualidade (ROCHA, 2002).

No percurso das análises, é colocado em evidência diversos sujeitos, tais como professores, livros didáticos, currículos, estudantes, editoras, conteúdos históricos e, nesta convergência, a consciência da importância sobre a forma como os sujeitos indígenas são representados em nossa sociedade. Essa discussão não é de hoje e envolve outros setores que influenciam neste processo. As informações vinculadas pela imprensa e as visões dos dirigentes políticos transmitem e influenciam formas representativas, e estas podem servir como um fio condutor propício para discutir o ensino.

Nas reflexões voltadas às coleções didáticas usadas nas escolas pesquisadas, verificamos algumas mudanças. Ao se comparar as análises destas coleções com pesquisas anteriores à lei 11.645/2008, relacionadas à mesma temática, depara-se com mudanças a partir da coleção didática do PNLD 2017 a 2019. O contexto é de um grande desafio a ser superado no espaço educativo, nos currículos e nas práticas escolares, uma vez que, a colonialidade permanece na sociedade e se faz presente em diversos espaços, entre eles, no campo da educação, nos currículos e no conteúdo dos livros didáticos, mantendo a lógica de relações coloniais.

A coleção analisada privilegia a história colonial e trazem conteúdos semelhantes, apresentando algumas modificações. Os conteúdos são superficiais, sem maior abertura para os sujeitos indígenas manifestarem suas posições por meio de suas escritas. Relega sua realidade a meros tópicos em uma ou outra notícia da atualidade, porém nada abrangente em relação à diversidade de povos.

Mignolo (2014) convida a desconfiar de nossas certezas mais incontestáveis, forjadas por uma determinada estética de pensamento, e desafia a pensar, produzir, despir imagens de outros mundos possíveis: um mundo plural, onde espaço e tempo sejam dimensões que, em vez de justificar a colonialidade, reforcem a compreensão da coexistência da pluralidade de culturas e modos de ser e habitar no mundo.

O conhecimento histórico concretizado na escola é uma forma de aprofundar o significado, e permitir ao professor/a, em seu ofício, estar atento e sensível às renovações a partir de problemáticas significativas do tempo presente. “A tarefa do intelectual pós-colonial deve

ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (SPIVAK, 2010, p. 14).

Um aspecto frequente no estudo da História e cultura dos povos originários, enfatizado nos manuais, são as histórias das derrotas, as guerras, as perdas que culminaram no extermínio. Em outros momentos privilegiam o estudo de uma visão romântica e folclórica, ou de grupos condenados ao atraso, ao passado, ao isolamento, à pobreza, à preguiça e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. “Em última instância, são vistos como inimigos do progresso nacional, entre outros motivos por estarem situados em territórios que guardam grandes riquezas naturais, cobiçadas pelos empreendimentos empresariais” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 54).

O modo como são representados determinam atitudes e valores socialmente privilegiados numa dada cultura, a imagem do indígena, fixada na ideologia nacional, levanta questões quanto ao papel do sistema de ensino como elemento de reprodução de determinados valores e atitudes socialmente privilegiados numa dada cultura (ROCHA, 1992, p. 13).

Nas edições dos PNLDS, de 2008 até 2019, foi constatado conteúdos sobre os indígenas atrelados ao passado colonial, e romantizados na pós-independência, na visão histórica entre Brasil e Portugal. O indígena é o subalternizado, e a primazia é a matriz europeia. A colonialidade do poder tem agido, desde a construção da modernidade sob o prisma europeu, no sentido de criar diferenças e utilizá-las como justificativa para a inferiorização, colonização e subalternização de povos e culturas (MIGNOLO, 2014).

As edições do PNL D de 2017 a 2019 analisadas mostram que ocorreram mudanças consideráveis na inclusão de temas e abordagens, com uma revalorização e ressignificação dos sujeitos após a implantação da Lei 11.645/2008. Embora as narrativas mantenham a concepção linear e com a visão do europeu, novas abordagens ganham espaço nessas últimas coleções.

Existe um longo caminho a ser percorrido, pois não foram encontrados, nas edições analisadas, capítulos específicos ou conteúdos que tratam das questões urgentes das relações étnico-raciais, presentes na sociedade, ou um conhecimento efetivo em relação às pluralidades étnicas. Praticamente todas as coleções, ou seja, em todos os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com os mesmos conteúdos. Os textos são resumidos com recortes em uma dada recorrência, em que privilegiam e concentram conteúdos dos primeiros séculos da colonização e catequização. Mantem generalizações na maioria dos textos, e os termos “índio” e “primitivo” são usados frequentemente.

Outra observação diz respeito à permanência das imagens nas coleções, reforçando a memorização, porém sem problematizá-las ou contextualizá-las. Algumas delas não

complementam os textos, são usadas apenas como ilustrações para chamar atenção, sem correlação. As discussões não se ampliam e, com isso, mantêm a ideia homogênea, com base em pensamentos, na literatura e artes do século XVI, fugindo de autores contemporâneos e eximindo-se de buscar dialogar com textos próprios das escritas indígenas. Isso acaba por permitir a manutenção de estereótipos que permeiam a sociedade.

Nas análises percebe-se a ausência da explanação sobre a diversidade. Predomina a hierarquização na elaboração de comparação entre indígenas e europeus, nos traços físicos e culturais. As ilustrações apresentam o indígena com traços e características fenotípicas estereotipadas, sem possibilidade de atuação e autonomia. Na maioria das imagens aparece como subalterno ao colonizador e confinados a determinados períodos da História, reafirmando-o, de modo preconceituoso, num lugar social limitado. Escondem as histórias das resistências, estratégias de sobrevivências e memórias. Bem mais do que uma ideia de invisibilidade, silenciamentos e omissões, os estudantes constroem um juízo de distanciamento.

Poderia, por exemplo, explorar, da melhor maneira possível, nas coleções didáticas, conteúdos que demonstrem “como o pensamento de determinadas sociedades trabalham seus problemas e contradições, ou como concebem suas relações com a natureza, sua organização social, política e de parentesco articulados em torno de uma cosmologia” (ROCHA, 1992, p. 29).

A inserção da temática indígena, ou situação apresentada, continua a ocupar lugar secundário nestes materiais, e os mecanismos para reestruturação destes espaços concentram abertura às escritas indígenas e elaboração de “materiais didáticos que apresentem de maneira substancial a história indígena contemporânea e a visibilidade dos atores indígenas, contribuindo para desconstruir as imagens depreciativas ou negativas” (CHAMORRO; COMBES, 2015 p. 20).

Independente do período histórico, da região ou da etnia, os discursos passam pela proteção *versus* extermínio, pelo modelo religioso de pagão *versus* cristão, legitimando sempre a tutela. Oliveira (2016) apresenta a questão da tutela, esclarecendo que a situação de exclusão e marginalidade ocorreu no início da colonização, a qual concedia a outros o direito de pensar e falar por eles. A história resulta em uma sucessão de ciclos agrícolas e extrativistas, do pau-brasil, do açúcar, do couro, dos minérios preciosos, do café e da borracha. Mais tarde, as distintas fases da industrialização e hoje as etapas da globalização (OLIVEIRA, 2016).

Percebe-se, a partir dos materiais estudados, que os indígenas são frequentemente lembrados no passado e, na maioria das vezes, apenas por sua contribuição nos trabalhos braçais, na formação do povo brasileiro. No entanto, uma leitura mais atenta destes textos revela

a dificuldade da autora e da editora em lidar com a existência de diferenças étnicas, culturais e sociais da sociedade brasileira atual.

Chartier (2017), ressalta a força que um texto possui para gerar sentidos, quando dados pelos leitores, que acontecem depois do sistema de representação que a eles é apresentado, oriundo de sua cultura. Assim, a representação do mundo social é determinada pela relação de interesse do grupo que a produz.

Conforme salientou o autor, existe uma relação de poder e empenho do que deve ou não ser ensinado, um jogo de interesses em relação a quem serão os protagonistas e quem permanece subalternizado. Predomina um currículo vicioso, no qual os diferentes são estabelecidos e não questionados.

Pode-se dizer que ocorreram algumas mudanças consideráveis, porém, embora possibilitem o diálogo que o docente pode e deve proporcionar em sala, permite confundir no sentido de que os conteúdos explanam assuntos atuais importantíssimos, com um contexto histórico abrangente, mas com conhecimentos resumidos. Esta situação dá a entender, às vezes, que também o faz apenas no sentido de dizer que se cumpre a lei, pelo fato de apresentar uma ou outra abordagem significativa nas páginas reservadas “em foco”, ou “em box”, que servem como complementação dos conteúdos propostos. O indígena é apresentado como um personagem assistente da História, não como um sujeito histórico (TELLES, 1996).

Nesse cenário, a imagem do “índio” como um projeto de uma nação inventada, é uma tradição forjada, com o objetivo de generalizar representações do modo de produção da vida, sob dinâmicas de falsos consensos, em ideias como a noção de nação homogeneizada na diversidade, encobrendo toda a heterogeneidade indígena e suas relações sociais (MASO, 2016, p. 51).

Ao aprofundar as reflexões sobre o livro didático, enquanto um produto cultural e fonte de conhecimentos, é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente (CERTEAU, 1982). Os livros de História, tanto quanto outros, são carregados de ideologias, mas possuem o compromisso, quando em contato com estudantes, de subsidiar a construção dos saberes históricos em sala de aula.

Nessa direção, a interculturalidade, como bem apresenta Walsh (2009), passa a ser uma ferramenta que enfatiza a necessidade de considerar o problema estrutural- colonial-racial. Isto é, o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder hierarquizado. Assim, depara-se com o sentido de questionar as ausências de saberes e os modelos vigentes de negação e exclusão.

A proposta, na perspectiva decolonial, sugere a construção de um novo espaço epistemológico, que inclui os conhecimentos dos subalternizados e dos ocidentais, numa relação de alteridade, oportunizando o debate e o protagonismo indígena. Para que se cumpra a Lei 11.645/2008, é essencial discorrer a partir das emergências que se revelam, e atuar a partir de uma nova leitura do conhecimento focado na diversidade e na interculturalidade, que leva em consideração a visibilidade dos sujeitos indígenas.

CAPÍTULO 5

DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS E PROTAGONIZANDO HISTÓRIAS OUTRAS

*Antes, tínhamos que silenciar para sobreviver.
Hoje, temos que falar,
escrever e protagonizar as nossas histórias.
(Pajé Luiz Caboclo de Almofala, do povo Tremembé)*

Prossegue-se a discussão sobre a urgência de um currículo que propicie a visibilidade da diversidade étnica e cultural, das relações étnico-raciais, e que narre os acontecimentos e histórias plurais, no sentido de pensar estratégias que levem ao fim ou minimizem a marginalização, a discriminação, o preconceito e a exclusão. Construir um currículo que visibilize as mobilizações dos movimentos indígenas e leve em conta as ações afirmativas transformadoras, questionadoras de uma educação de origem eurocêntrica, é uma ação de todos. Principalmente de políticas públicas estratégicas que garantam a efetivação da Lei 11.645/2008.

A partir das análises e problematizações do currículo, apresentam-se indispensáveis novas posturas e olhares, contemplando uma abordagem da História indígena, que evidencie as lutas, as resistências, o protagonismo, a diversidade de povos, de línguas, e o modos de ser, de viver e de coexistir.

A descolonização dos currículos sugere que os acontecimentos sejam narrados a partir do olhar do outro. Diante desta realidade, considera-se que para descolonizar o currículo não basta apenas a inclusão ou o reconhecimento do Outro. É primordial conhecer a lógica daqueles que foram historicamente subalternizados e, então, buscar uma possível proposta que constitua o pensar/atuar a partir de uma nova leitura dos conhecimentos, focando na diversidade. A discussão emerge da interculturalidade, do ponto de vista que representa a construção de um novo espaço epistemológico, e a inclusão dos conhecimentos subalternizados e ocidentais, numa relação de alteridade. Toma-se a interculturalidade como uma atitude, uma ação na prática.

Um processo dinâmico e permanente de relação e aprendizado entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações de conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma

tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001 apud CANDAU, 2008, p. 10-11).

O ambiente escolar, as salas de aula, e as aulas de História são espaços propícios para que ocorra a interculturalidade, a construção de novos conhecimentos, novos saberes e questionamentos sobre a presença ou ausência da diversidade de povos nos livros didáticos, sobretudo, para tratar sua (in)visibilidade no contexto escolar.

A carência de materiais didáticos resulta da preponderância da colonialidade do saber, que não reconhece os povos indígenas como produtores de conhecimento. O colonialismo na América iniciou não apenas as relações formais da colonização, mas, simultaneamente, ocorreu na organização dos conhecimentos, das linguagens, da memória e do imaginário colonial. Esse longo processo resultou na articulação de todos os povos e culturas do planeta em uma única narrativa, e a Europa passa a ser o centro geográfico e cultural, estabelecendo hierarquia de conhecimentos e indivíduos (LANDER, 2005, p.10).

Nos processos e nas mudanças que vêm surgindo em prol às lutas e articulações dos movimentos indígenas, destaca-se as escritas produzidas por indígenas, tais como as produções acadêmicas, livros, entre outras escritas que têm sido crescentes. O campo da escrita é um espaço de luta e resistência. Um exemplo disso é a formação dos professores indígenas na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e no Curso do Magistério Indígena Ára Verá, cujas produções, principalmente etnográficas, de materiais didáticos e acadêmicos têm aumentado. São materiais muito ricos que expressam a cultura, a forma de vida, as rezas, os cantos e recupera a história ancestral.

Interessante ressaltar que nesses cursos de formação indígena, o currículo pauta em seus princípios metodológicos a produção dos conhecimentos; o ser humano em todas as suas dimensões de vida; a interculturalidade crítica; especificidade indígena; a autonomia; o bilinguismo, a valorização da língua materna; e a descolonialidade do saber. A proposta é baseada em três eixos: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ẽ* (língua). O processo de formação dos professores acontece entre momentos presenciais e momentos não presenciais, com metodologia de alternância (espaço e tempo), que se divide entre universidade e o espaço territorial -Tekoha. O curso de licenciatura atende às comunidades Guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul, dos municípios de Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Tacuru e Sete Quedas (BRASIL, 2010).

Os livros de produção coletiva apontam informações a respeito da “localização das Tekoha Guarani e Kaiowá, a quantidade de famílias, a situação dos territórios, das riquezas e recursos naturais, assim como a vulnerabilidade ambiental do solo, contribuindo a respeito da questão socioambiental” (SILVA, 2016, p. 89).

O processo de escrita sempre esteve presente entre indígenas e não indígenas. Na tese de Eduardo Santos Neumann (2005) “*Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*”, é afirmado que os inúmeros textos foram escritos no século XVIII, pelos próprios Guarani, a partir das regras gramaticais estabelecidas pelos evangelizadores. A fim de “normalizar o guarani jesuítico ou missioneiro, conferiu a este a condição de língua oficial, “literária” e culta, sendo essa a variante a que os Guarani recorrem para expressar-se graficamente” (NEUMANN, 2005, p. 75).

Atualmente, a escrita tem sinalizado as maneiras de pensar e traduzir realidades socioculturais. A autoria indígena individual ou coletiva, remete a se refletir a respeito de povos com raízes na oralidade que se apropriam dos recursos da escrita como um meio de registrar suas histórias. O maior desafio é colocar esses saberes em diálogo com culturas distintas. Os enfrentamentos para promover uma educação intercultural são o caráter monocultural presente nos currículos escolares e o outro diz respeito aos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo (CANDAU, 2008, p.53).

Interessante refletir o quanto essas produções, ao estarem presentes nas salas de aula, podem contribuir com os docentes que pretendem tratar a História a partir das vozes indígenas, e assim perceber que o tempo histórico é múltiplo e diferenciado.

Existem escritas indígenas e literaturas diversificadas, com assuntos tanto do tempo presente quanto do passado. No livro de Graça Grauna, “*Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*” conta a história do Brasil, as resistências, histórias do colonialismo e os enfrentamentos frente às discriminações. Na publicação da autora indígena Eliane Potiguara, o livro: “*Metade cara, metade máscara*”, trata das invasões das terras indígenas, questões sobre a espiritualidade, as resistências e território ancestral. O autor indígena Edson Kayapó conta em seu livro “*Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia*” sua própria história de vida no Amapá. O livro trata de questões ambientais. São autores e autoras que narram as histórias de cada povo.

O (re)conhecimento das produções escritas é pouco percebido nos cursos de formação docente, e, tampouco contextualizadas em sala de aula. Mas as escolas convencionais carecem destes saberes que muito podem ensinar, já que o sistema capitalista e seus mecanismos

trouxeram problemas ecológicos, de poluição, desmatamento, aumento da desigualdade social, é preciso buscar soluções urgentes.

No processo de descolonização, as sociedades indígenas “vêm mostrando que sua resistência não está centrada na possibilidade de elas absorverem ou não elementos da cultura dominante, mas sim na forma como esses elementos podem ser rearticulados positivamente” (CHAMORRO, 2008, p. 54).

Sendo assim, a interculturalidade refere-se ao encontro de sujeitos de diferentes culturas, espiritualidades e línguas. A proposta das ações afirmativas transformadoras implica em uma metodologia questionadora da educação eurocentrada e se abre para o convívio de conhecimentos plurais. “É preciso romper com a ideia de que os conhecimentos eurocêntricos são *universais*, mas considerar a ideia de que as raízes culturais fazem parte de um mundo pluriversal”, conforme comentário escrito da professora Veronice Rossato (2021), citando Miguel Almir Lima de Araújo (Apud ROSSATO, epígrafe, 2002): “O universo pluriversal de raízes culturais de cada comunidade humana é fonte aberta de florescimento da sensibilidade criadora, da consciência crítica: é o húmus que fertiliza as possibilidades de construção da cidadania, das emancipações humanas.” Portanto, é imprescindível que a interculturalidade ocorra sobretudo nas escolas não indígenas, indo além da ideia do respeito e da tolerância.

5.1. Desafios emergentes a partir dos currículos

Os desafios em torno do currículo, segundo Moreira e Candau (2007), ocorreram diante das mudanças nas últimas décadas, quando os espaços escolares incluem as histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, junto às conquistas na ocupação desses espaços a partir da aprovação da Lei 11.645/2008, e com as lutas pela descolonização da educação.

A exigência de tal legislação é que seja direcionado um olhar ao plural, sendo esta inclusão um anseio das minorias que exigiram o cumprimento da Lei (GONÇALVES; SILVA, 2003). Entretanto “mesmo a Lei tendo determinado a inclusão da temática indígena nos currículos escolares segue a resistência, ou pior, é abordado de maneira superficial, sem regulamentação, sem obrigatoriedade não gerando rompimento com a colonialidade” (BRIGHENTI, 2015, p. 07). Constatase que é preciso a efetivação a Lei 11.645/2008 pois não foram inseridas em sala de aula ou chegaram muito mudadas, distantes dos objetivos, intenções e estruturas de como foram criadas no âmbito federal.

O autor esclarece que o cumprimento de regras normativas não significa necessariamente rompimento com processos colonialistas. Sua efetivação “passa por um

processo radical e contínuo de decolonialidade, dialogando com as comunidades e povos indígenas contemporâneos, incorporando seus anseios e demandas por territórios e respeito” (BRIGHENTI, 2015, p. 07).

A necessidade de currículos voltados aos estudos sobre as Histórias dos povos originários, deve superar o “daltonismo cultural”, que se encontra presente nos currículos, e valorizar o “arco-íris de culturas” existente nas escolas e nas salas de aulas. Suplantar esse “monocromatismo” é uma tarefa árdua, principalmente quando se trata de dar maior visibilidade à diversidade étnica (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Inserir de maneira profunda a temática dentro da escola é fundamental pois “[...] o tema indígena está relacionado a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer” (BRIGHENTI, 2015 p. 01). O autor compreende que a inserção de um currículo plural através da perspectiva intercultural, busca superar o padrão mundial de poder eurocêntrico.

Pauta-se na compreensão de que um currículo descolonizado propõe (re)pensar a educação para novos desafios no que tange à emergência de um ensino diversificado e inclusivo. Um currículo que inclua no processo de ensino, novos saberes, e não apenas aqueles originados do Norte, principalmente do europeu, provocado pelo colonialismo que ocasionou o que é chamado de “colonialidade” presente na sociedade brasileira atual.

[...] a colonialidade persiste até hoje, apregoada em quatro aspectos: colonialidade do poder, estabelecida pela cultura dominante do colonizador; colonialidade do saber, reafirmando a existência de um único conhecimento; colonialidade do ser, desumanizando membros de grupos socioculturais considerados inferiores; e colonialidade da mãe natureza, retirando as perspectivas históricas, espirituais e ancestrais de um povo (WALSH, 2008 apud MATTOS; MATTOS, 2020, p.21).

A colonialidade do saber e do poder predominam nos ambientes sociais, inclusive “a educação escolar é um dos suportes da colonialidade principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica”. Há certa exigência de que o conhecimento ocidental seja considerado como o único e válido, negando e destruindo outros saberes (BRIGHENTI, 2015, p. 07).

Superar o currículo imposto, a partir do que realmente é importante e condiz com a realidade educacional, é uma tarefa desafiadora e prioritária. Envolve a descolonização do currículo hegemônico, a fim de dar espaço aos conhecimentos plurais. Utilizar estratégias decoloniais na busca de uma nova forma de ensinar a História e a Cultura dos povos indígenas,

saindo da ideia de vitimização, exige de fato, um espaço aos diversos saberes, ao protagonismo indígena, fugindo do reducionismo ocorrido por décadas (OLIVEIRA, 2017).

A mudança curricular envolve não apenas a mudança dos conteúdos prescritos, mas o olhar direcionado a esses povos por parte do Ministério da Educação, Secretarias, gestão escolar e docentes. A urgência é de um currículo capaz de visibilizar o protagonismo e às lutas dos indígenas contra a máquina colonial e suas atrocidades (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Neste sentido, é possível afirmar que a formação de professores em uma perspectiva crítica e emancipatória, levanta os embates a respeito da interculturalidade crítica e foca “na ruptura do caráter monocultural da escola e no diálogo intercultural” (CANDAU, 2009, p. 43).

A modificação no currículo é por essência indispensável, principalmente por se tratar de conhecimentos e práticas que serão repassados aos estudantes, causando impressão de que o mesmo é pronto e acabado, acrítico e indiscutível. Geralmente são discorridos temas superficiais, fugindo de assuntos que realmente impactam e provocam modificações concretas. O modo genérico de tratar a temática indígena “não provocam questionamento e potencialmente não são elementos geradores de mudanças. Quando se trata de temas geradores de mudanças há resistência e manifestação preconceituosas de toda a ordem” (BRIGHENTI, 2015, p. 01).

Para um ensino-aprendizado eficiente e eficaz é necessário inserir e tratar de conteúdos e saberes construídos, selecionados e compilados em contextos que sejam concretos, envolvendo as mais variadas dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas, mediante a contínua reinterpretação em cada contexto histórico e orientados pela dinâmica da sociedade. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

As decisões sobre o que ensinar, por que fazer e como fazer envolvem dimensões técnicas, políticas e culturais que abarca toda a sociedade. As respostas a tais questões, podem configurar e definir o modelo de sociedade que se pretende construir. Por esse motivo é fundamental que as práticas docentes de descolonização se façam presentes nas tomadas de decisões pois estas:

promovem o encontro cultural, que valorizam e empoderam saberes e fazeres dos distintos grupos socioculturais existentes em salas de aula brasileiras, em particular, para as formas de matematizar o mundo com os outros, intercambiando conhecimentos na promoção do verdadeiro e dinâmico encontro entre as culturas (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 19).

No contexto globalizado, o grande aumento na produção de conhecimento, as tecnologias de ponta e as novas funções delegadas à escola exige que se repense e estimule desafios nas políticas curriculares. Por tudo isso, é extremamente válido ter espaços na qual a equipe os gestores educacionais, docentes e demais pessoas envolvidas no processo educacional

analisem e incluam a diversidade de povos que tem sido implantada nas reformas curriculares e assim ponderarem as possíveis consequências de suas decisões no que diz respeito às alterações de acordo com a 11.645/2008.

Na Lei supracitada, e suas exigências de implantação é fato, mas na prática, permanece o currículo com uma política do conhecimento oficial, o que gera conflitos entre os que buscam aderirem aos saberes plurais e os que enxergam nos currículos concepções de elite que detém o poder, favorecendo um grupo em detrimento do outro.

A tarefa é de conciliar um discurso de competências gerais abarcando todos os grupos sociais, sejam estes, minorias ou não, principalmente por envolver questões da identidade étnica. A educação para a diversidade no sentido de levantarmos questões referente às práticas educativas e outros modos de ser, saber e sentir o mundo que nos cerca. Contudo, o processo se esbarra nas inúmeras concepções, ideias e conceitos pré-existentes em um ensino eurocentrado (SÁ, 2019)

De acordo com o processo de libertação ocasionada pelas pedagogias decoloniais, ela não pode ocorrer somente no campo cultural, mas também no campo histórico, e “atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias (WALSH, 2013, p. 55).

Mesmo que se tenham intenções tal como a relatada Walsh (2013) existe muita polêmica em torno da integração da atenção à diversidade e das necessidades educativas dos estudantes, resultantes de sua origem social e étnico-racial. O marco educacional, a participação dos estudantes nas discussões dos conteúdos, e aprendizagens plurais, é uma forma de construir o próprio caminho em respeito aos demais.

Sob esse olhar, o currículo e o processo educativo devem organizar a educação no espaço e no tempo, incluindo clareza, diversidade e histórias dos povos originários, uma vez que o descolonizar no currículo exige ações do docente em sala de aula. As “demandas práticas e políticas que transformem a sala de aula num lugar de resistência aos modelos de políticas públicas de educação que visam à padronização bancária do processo ensino-aprendizagem” (PEREIRA, 2017, p. 03).

A formação docente para uma prática educativa descolonizada vai além das capacitações continuadas, precisam ocorrer anterior à sala de aula, ou seja, na academia, na formação dos docentes em relação a uma educação libertadora e crítica, voltada para transformar a sociedade.

desenvolver práticas decoloniais de ensino e de aprendizagem é uma maneira de transgredir, de insurgir sobre o que está posto nas salas de aula, refletindo sobre as imposições advindas de paradigmas educacionais ‘estrangeiros’ e de políticas públicas alijadas da participação coletiva dos professores e dos envolvidos com a educação em nosso país. (MATTOS; MATTOS, 2021, p.21).

A educação, quando compreendida como um educar libertador, privilegia formar cidadão com potencial humano, reflexivo e transformador do mundo. Todavia, o silenciamento imposto por séculos a algumas classes da sociedade, logo, a formação docente carece ter como foco a prática da liberdade indo “além da ideia de desconstruir o legado colonial e construir projetos alternativos” (SILVA, 2020).

Para Freire (1967), a visão da liberdade atribui sentido a uma prática educativa que só pode ser alcançada na efetividade. Provocada pelas mudanças de comportamentos em favor de um novo pensar, e um agir que garanta olhares diferente do mundo, no intuito de fugir do ideário eurocêntrico. É superar o currículo que divide os de lá pelos de cá, entre os europeus colonizadores e as comunidades colonizadas.

Considerando a ideia de divisão entre grupos de uma mesma sociedade em lados opostos e separados por uma espécie de abismo que fora construído socialmente, mas que conscientemente nem sempre é reconhecido por todos, Santos (2007) expõe o termo abissal para explicar a divisão dos lados da linha imaginada. A vinda dos europeus às Américas impregnou o do “lado de cá “do hemisfério, com concepções, costumes e juízos trazidos do “lado de lá” (SANTOS; MENESES, 2010, p.13).

A linha abissal divide seres humanos com discursos embasados em valores dominantes e colocam parte da sociedade à margem do que é reconhecido como normal, das chamadas ideias universais europeias, condicionadas às premissas de uma racionalidade, preconceituosa, racista e etnocêntrica. Cabe salientar que os povos indígenas foram os primeiros a sofrerem com preconceitos, discriminações e com o racismo que atravessa suas vidas nas mais diversas formas. Seja nas relações capitalistas, culturais, religiosas, políticas, econômicas, linguísticas e epistêmicas (SILVA, 2021, p. 4).

Isto posto, é essencial (re)pensar o papel docente e a concentração de energias em práticas descolonizadas a fim de inserir conteúdos que preencham os vazios provocados pela resistência secular, de diversificar e considerar outros saberes. A fim de superar e desconstruir formas e ações que produziram o conhecimento eurocêntrico. A construção de um currículo diversificado ocorrerá quando houver mudanças substanciais na sociedade brasileira a partir da construção de um pensamento descolonial (BRIGHENTI, 2015 p. 01).

Além disso, ocupar o currículo, é ocupar um lugar de poder e de saber. É desenvolver uma atitude de enfrentamento, e capacidade para transitar por poderes constituídos (SILVA, 2020). Não se trata apenas de inserir, mas de agir com o entendimento de que existem “projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88).

As ponderações acima elencadas são inspiradoras para tratar do ensino da História indígena, particularmente quanto ao propósito da interculturalidade crítica ao contestar a estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica, é contestar as colonialidades por meio de práticas e ações sociais concretas. No entanto, inserir os indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos (KAYAPÓ, 2019, p. 73).

5.2. Cadê a diversidade dos povos indígenas nos livros didáticos?

A História dos indígenas nos livros didáticos foi consecutivamente escassa nos currículos educacionais do Brasil, tendo esses povos pouca visibilidade. Antes da Lei 11.645/2008 discussões prévias a esse respeito, contou com pressão dos grupos interessados ao assunto, objetivando a demanda de capacitar professores e adequar os conteúdos didáticos, a fim de integrar e inserir os conhecimentos dos mais variados grupos étnicos e linguísticos existentes no país (GANDRA; NOBRE, 2014).

A dificuldade se esbarra na compreensão imposta pela classe dominante que intenta mostrar aos estudantes por meio dos livros didáticos que a colonização é algo positivo, ou que unificar culturalmente os habitantes é o melhor caminho, pois este era um país rural e indígena que na ideia colonialista precisava passar por um processo de urbanização e modernidade. O projeto colonial moderno eurocêntrico surgiu como um novo modelo de poder global, dominando os diversos campos da vida em comum, inclusive o campo educacional.

Para isso, utilizam os livros didáticos como o principal dispositivo cultural homogeneizador da aprendizagem e dos conceitos, exaltando os saberes europeus no sentido de sobrepor a outros saberes.

Para a história escolar, em particular, programas curriculares e livros didáticos introduzem as populações indígenas ao abordarem a história do Brasil ou história da América na Idade Moderna. Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena (BITTENCOURT, 2013, p. 101).

De acordo com a situação citada, ocorre a negação do pertencimento, a discriminação, o silenciamento da violência histórica e o esquecimento da inserção da História indígena nos livros didáticos. Estes são meros instrumentos de colonização e domínio de um determinado grupo.

Não há mais espaço dentro do currículo para a educação voltada à incorporação dos povos originários ao modelo nacional, com propósitos comuns. Cabe às escolas superar a ideia de que o indígena deveria deixar de ser “índio”, suprimindo com isso a sua cultura. Realidade que esteve presente por muito tempo, não apenas nos livros didáticos, mas em toda a teia de instrumentos legais que fazem parte do arcabouço de diretrizes e orientações educacionais, tratando da relação entre reflexão histórica/historiográfica e o saber escolar (CARDOSO, 2019).

Antes da Lei 11.645/2008, os livros didáticos, bem como outros instrumentos educacionais eram elaborados a partir de uma posição epistêmica que considerava os pensamentos coloniais superiores aos dos povos indígenas. Projetavam a partir de uma posição eurocêntrica em que as características dos “brancos” como grupo dominante passou a ser aquelas desejadas para a população como um todo. O tema é de fundamental relevância, pois a escola é o espaço na qual os estudantes constroem sentimentos de pertencimento e de identidade comunitária dentro dos parâmetros escolares.

Pontua-se algumas pesquisas que chegaram a conclusões sobre o aumento ou não da visibilidade desses coletivos nos livros didáticos após a promulgação da Lei 11.645/2008. Nos estudos sobre o livro didático de História com o intuito de abordar sobre os indígenas, em duas edições da coleção Projeto Araribá, uma com publicação anterior e outra posterior à Lei, tomado pelo objetivo de analisar se houve ou não maior visibilidade nos textos e imagens em relação aos povos originários Melo e Araújo (2021) afirmam que “houve importantes avanços na representação dos povos indígenas na coleção, da edição na impressa em 2006 para a publicada em 2014, embora o discurso eurocêntrico não tenha sido totalmente eliminado” (MELO; ARAÚJO, 2021, p.295).

Segundo os autores, permanece nos livros publicados após a Lei, preconceitos e estereótipos no que diz respeito à representação dos indígenas e maior visibilidade a temática, porém com falas do lugar do colonizador deixando claro que isso é constante e que:

descolonizar o saber encontra vários obstáculos, entre eles os defensores da educação privada, do pensamento único, globalizado, criado nas nações centrais do capitalismo e imposto a todos os povos. Para estes novos colonizadores a formação do ser humano não deve ser para transformar a

sociedade em que vive, mas se adaptar às necessidades dos novos impérios. Nessa unificação do conhecimento há pouco espaço para cultura de outros povos e a história se limita ao recorte imposto pelo colonizador (MELO; ARAÚJO, 2021, p. 295, 296).

Gandra e Nobre (2014) foram autores que realizaram pesquisas nos livros didáticos de História do Projeto Araribá com um recorte temporal do período entre 2008 e 2013, ou seja, conteúdos que antecedia a Lei e que vinham após a criação da mesma. Em suas conclusões compreenderam que a visibilidade desses grupos étnicos ocorre com certa raridade e com maior incidência no período colonial em todos os livros. São apresentados de forma fugaz, como mero objeto da ação colonizadora, ora escravizados, ora aldeados e ora evangelizados pelos Jesuítas.

A respeito da visibilidade, estes autores relatam que os povos originários são mencionados como espectadores sem reação, personagens passivos e totalmente manipuláveis. Ainda expõem que “mesmo quando se tenta valorizá-los dentro do processo histórico apresenta-se uma estrutura que reiteradamente exclui e invisibiliza os povos indígenas” (GANDRA; NOBRE, 2014, p. 54).

Nobre (2017) fez uma pesquisa que abordou: *Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)* com uso da coleção didática História: Sociedade & Cidadania e a coleção: Projeto Araribá: História. Nas edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático antes e depois da promulgação dessa Lei 11. 654/2008, verificou-se que os indígenas ganharam maior visibilidade nas narrativas e que a Lei provocou alterações. Mas em questão sobre a forma que são representados, mantem “uma abordagem superficial no tratamento à diversidade cultural e silenciamento sobre as experiências históricas dos diferentes povos originários do Brasil” (NOBRE, 2017, p.6).

Na contribuição de Damasceno (2016), encontra-se uma análise da temática indígena no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental em conformidade com o PCN- Pluralidade Cultural e a Lei nº11.645/2008 pelo qual o autor faz uso do exemplar do livro didático Projeto Araribá. Na pesquisa, verificou-se que mesmo ocorrido mudanças nas nomenclaturas, o preconceito continua presentes, não havendo grande valorização da diversidade étnica. Prevalece o pensamento europeu no que diz respeito à metodologia aplicada.

Sob o olhar de Jatobá (2018), na dissertação: “*Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental*” realizou a análise do livro “História Sociedade &

Cidadania” do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, edições 2012 e 2015, de autoria de Alfredo Boulos Júnior e conclui que existem falhas e limitações do material.

Nos livros, a dificuldade em criar a ideia de diversidade dos povos indígenas, a persistente construção de imagens idílicas, ligadas à natureza, a falta de diálogo com as sociedades contemporâneas, ausência dos conflitos atuais com a sociedade não índia, a concentração de etnias do Norte e Centro Oeste do país e a linearização dos conteúdos (JATOBÁ, 2018, p. 180).

Em grande proporção, a representação indígena nos livros didáticos recomendados pelo MEC “continuam reproduzido uma ideia evolucionista de história” (GOBBI, 2006, p.103).

O modo como a temática indígena é tratada na maioria desses livros, podemos chegar à conclusão de que, se esses alunos, para os quais os livros didáticos são destinados, não passarem mais adiante por alguma vivência concreta envolvendo os povos indígenas ou não entrar em contato com informações precisas A esse respeito, continuarão, por um bom tempo, acreditando que índios são personagens de um passado distante, que os povos indígenas existem sim, no tempo remoto, em grande quantidade, todavia, atualmente, estão em via de extinção (GOBBI 2006, p. 104).

Nesse contexto, foi identificado que mesmo com alguma implementação e inserção de conteúdos envolvendo a temática indígena, a visão eurocêntrica predomina nos livros didáticos. Na dissertação sobre “Permanências e mudanças na abordagem dos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental a partir da criação da Lei 11.645/2008” é possível observar as mudanças e as permanências pontuadas pela autora nos livros didáticos de três coletâneas direcionadas para os anos finais do ensino fundamental: Viver a História (VICENTINO, 2002); Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2015); e Teláris História (VICENTINO; VICENTINO, 2018), a partir da promulgação da Lei 11.645/2008” (SOUZA, 2021, p.157).

A pesquisadora relata que os livros alcançam o que se propôs na Lei 11.645/2008, existindo uma valorização em relação à diversidade de povos. Nos livros em questão, a Lei se mostrou eficiente e, por isso, os estudantes que fizeram usos desses livros terão um conhecimento maior da história dos povos originários no Brasil. A partir de tal entendimento, tornam-se menos preconceituosos ao compreenderem a historicidade, e o papel desses grupos na formação do país (SOUZA, 2021).

Ao término do relato das análises, constatou-se que apenas Souza (2021) é que vê a Lei 11.645/2008 ser aplicada nas coletâneas: Viver a História; Projeto Mosaico e Teláris História. Os demais autores, embora descrevam e anunciem uma ou outra mudança conquistada em relação a temática, entendem que permanece a luta pela inclusão de conteúdos sobre a História dos povos indígenas nos livros didáticos, principalmente no quesito diversidade. A “existência

de um legado colonial na educação brasileira responsável pela perspectiva eurocêntrica é que ainda orienta, em maior ou menor grau, a inclusão e a exclusão de conteúdos e de práticas didático-pedagógica na esfera escolar” (SÁ, 2019 p. 357).

A escola, mais do que nunca, deve ocupar um papel central no processo da inclusão, pois é neste espaço que o cidadão é ensinado com e pelos livros didáticos, a qual se estabelece um discurso histórico com a capacidade de formar a consciência e memória coletiva da sociedade. Esta tem “a responsabilidade de desempenhar uma função que as outras instituições não são mais capazes de realizar sozinhas: a transmissão e a construção do conhecimento” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 240).

É na instituição escolar que se deve superar a ideia homogênea de ensino em questão dos conteúdos didáticos. Caso isso não ocorra, o processo educativo torna-se instrumento privilegiado para que o preconceito se mantenha e se desenvolva um imaginário a respeito do passado. Compreendemos esse “imaginário” como “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social” (PESAVENTO, 2004, p.43).

Os povos indígenas possuem uma diversidade de costumes, espiritualidades, sistema econômico, cultural e político próprios, que se deram pelas condições, geográficas, históricas, de dominação e resistência, levando esses a lutarem pela sua sobrevivência. No entanto, a ideia central vigente no país é a de uma única nação, rica em costumes, paisagens, trabalhos diversos, com costumes e festas tradicionais que se celebram em todo o país, nos mesmos dias do ano, como festas natalinas e outros feriados nacionais ou santos. Tratam de uma matriz cultural obrigatória para todos os habitantes do país, tornando-as como práticas impostas. Essas obrigações formam o imaginário brasileiro.

os livros dedicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, ofereciam um ou dois capítulos após as narrativas dos feitos dos ‘descobrimientos’ portugueses para chegarem às terras americanas. As distinções culturais das sociedades indígenas foram ignoradas por vários autores (BITTENCOURT, 2013, p. 109).

Nesse raciocínio, os costumes dos povos originários oriundos das práticas culturais são desvalorizados por não fazer parte da matriz da cultura homogênea. Histórias, costumes, culturas, religiões e principalmente as questões que envolve os esbulhos territoriais, as invasões das terras indígenas, ou mesmo as retomadas, são pouco mencionadas nos livros didáticos. Permanece nesses livros a imagem do indígena no passado, com generalizações.

mantém os povos indígenas presos no passado como populações estáticas, que são apresentadas como vítimas pacíficas da exploração europeia,

escamoteando a resistência indígena frente à colonização portuguesa. Reforçam a ideia equivocada que os indígenas são povos em via de extinção, contradizendo os dados coletados pelo último Censo do IBGE que indica um aumento do número de indígenas a partir da autodeclaração (MACENA, 2018, p.16).

Em geral, as condições de vida dos indígenas são ruins. Precisam de comida, serviços de saúde, escolas, segurança e respeito. Esta visão ignora as possibilidades de conduzirem seu próprio desenvolvimento. Nos livros deveria haver questionamentos voltados para explicar quais foram os processos que resultaram de suas precárias condições, e da visão negativa de que estes estão acorrentados a costumes que os colocam fora do contexto social e realidade brasileira.

Nos livros didáticos do Projeto Araribá História, analisados nessa pesquisa, verifica-se que a população indígena não é mencionada como protagonista da história, ou seja, os processos sociais e as lutas que deram origem ao Brasil é visto como processo histórico protagonizados pelos europeus. Não aparecem em narrativas a respeito da Independência, Proclamação da República e outras datas tomadas como importantes e fundamentais para o processo de construção do país.

A ação de ocultar provoca a invisibilidade. A história, quando silencia as resistências nos livros didáticos, cria uma concepção folclorizada, romantizada e isolada, no sentido de representarem esses povos afastados dos processos sociais, políticos, históricos e culturais que moldaram o Brasil.

Entretanto, as diretrizes e leis tem apresentado em seus textos e marcados pela obrigatoriedade de apresentar no campo de ensino, que esses povos não são meros coadjuvantes, mas sim protagonistas, uma vez que permaneceram ativos e mobilizando ações junto as suas comunidades. Contudo, o “aparecer” mesmo que paulatinamente, após a Lei 11.645/2008, tem sido questionado nas últimas décadas temas e assuntos envolvendo os indígenas, e objetivando valorização e fortalecimento desses povos (KAYAPÓ; BRITO, 2014).

Os textos escolares de História insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à ordem e ao progresso (BITTENCOURT, 2013, p. 118).

Refletir-se sobre a dimensão de versões negativas postas nos livros didáticos, implica refletir a forma de representação desses povos. Os estudantes concebem ou imaginam uma realidade a partir dos conteúdos dos livros didáticos, que legitimam a visão parcial da sociedade. Ao se relacionarem fora da sala de aula, no seu dia a dia acabam carregando esse

conhecimento genérico, e o preconceito provocado por essa parcialidade. Sendo assim, excluem conscientes ou inconscientes os indígenas da convivência cotidiana, sem explicações para a existência de tais comportamentos.

Na análise realizada por meio das coleções do Projeto Araribá História do PNLD 2008, até ao PNLD 2017, quanto ao uso de imagens, nas edições de 2008 foram encontradas quase e exclusivamente nos capítulos específicos sobre a temática. As edições de 2014 e 2017, as imagens se encontram distribuídas ao longo dos volumes, dando a impressão no primeiro momento de que a coleção tem contemplado o tema. No entanto, nem sempre essas imagens dialogam com os conteúdos expostos, ficando apenas de forma ilustrativa.

Esse ponto de vista é exposto na pesquisa de Nobre (2017) ao perceber na coleção do projeto Araribá História dos PNLD 2008 e 2014 que as imagens produzidas são repetitivas e em grande proporção dá ênfase ao ritual antropofágico e muitas sem discutirem com os textos apresentados na mesma página. Constata-se, que muitas vezes os livros didáticos contribuem para a naturalização da desigualdade, e fornecem elementos para a construção de relações assimétricas e unidirecionais, trazendo fortes carga preconceituosa pela qual a população dominante controla a interação e é ativa na imposição cultural nos currículos.

Diante das pesquisas citadas, e a análise nos livros didáticos realizada nesta investigação acerca da presença de conteúdos que envolva a temática nos livros didáticos de história, entende-se que a inclusão do conhecimento sobre a diversidade de povos, e principalmente do local é indispensável para que haja de fato uma mudança de olhar. Os conhecimentos que adentram as salas de aulas devem demonstrar a diversidade e as resistências que ocorreram durante séculos e que permanecem na atualidade.

A ideia de que eram apenas vítimas da conquista, exclui a tomada de decisões, iniciativas e resistências e ações postas pela sobrevivência. Essa resistência acontece desde o (des)encontro com o Outro, quando questionados se eram realmente humanos e possuíam alma. Resistiram aos aldeamentos por meio de fugas, ao domínio imposto pelos portugueses que os achavam submissos, e dóceis para dominação. Resistiram a imposição da religiosidade; a imposição da língua nacional e exclusão da língua materna própria de cada etnia; a realidade de fronteira, no enfrentamento do avanço do capital sobre seus territórios. Resistiram através de hábitos de cooperação e solidariedade na garantia da sobrevivência da comunidade; ao regime colonial colocado que destrói a economia dos povos indígenas; a política; a economia e a cultura imposta. E até mesmo as adaptações às novas realidades foi e é um modo de resistência e sobrevivência. Resignificaram seus códigos culturais de acordo com suas necessidades.

Sobre a resistência econômica, política e cultural estão alinhadas às situações e demandas concretas vivenciadas nas terras indígenas. São inúmeras as formas de resistências que precisam aparecer nos livros didáticos e nos espaços de sala de aula. Inclusive as resistências atuais dos movimentos indígenas, como a Aty Guasu.

Aponta-se na oportunidade a escrita indígena tanto na língua materna, quanto na língua nacional do país. Uma forma de empoderamento e possibilidade de diálogo com toda a sociedade.

5.3. (Re)pensar a História indígena: um caminho possível

Ao se trazer a questão sobre a descolonização do currículo, enfatiza-se ao mesmo tempo uma nova construção da consciência política e epistêmica, autônoma e diversa, prevalecendo um ponto de vista pluralista e não mais de superioridade, dominação de classe, fundamentalismos religiosos ou razão científica como única forma válida conhecimento.

A interrogação deixada por Bloch (2001), para que serve a História? E as questões pertinentes ao ofício do historiador, aponta a necessidade em compreender o mundo ao seu redor e buscar meios de interagir com ele além das fontes e arquivos. Ressalta a necessidade de perceber as diferenças e apresentar elementos que contribuam para a formação da consciência histórica.

Na perspectiva de um novo currículo, a etno-história passa a ser essencial para repensar a história dos povos originários, com foco na superação da hegemonia curricular vigente, traçando novos caminhos no qual o indígena poderá ocupar seu papel na história.

Uma maior inserção da História indígena na sociedade brasileira, somente será possível se ocorrer o que expõe Cavalcante (2011), quando este diz que para promover a descolonização do discurso histórico do processo colonial no qual os povos originários são inferiorizados e tratados apenas como vítimas, é indispensável assumi-los como sujeitos históricos.

Nos últimos anos tem aumentado significativamente os estudos e as escritas indígenas, protagonizando suas histórias e a visibilidade para suas causas. Ao escreverem, apresentam seu modo de ser, de viver, de aprender e de pensar o mundo. Permitindo que a diversidade de ideias, pensamentos e saberes sejam compartilhados.

A esse respeito, Mota (2014), Cavalcante (2011) e Eremites de Oliveira (2003), esclarecem que houve um crescimento nas produções escritas por indígenas devido ao aumento dos cursos de graduação e programas de pós-graduação em países latino-americanos. A História Indígena passou a ser produzida, agora na condição de protagonistas. As experiências sobre o

assunto abrangem, especialmente, os campos da História, da Antropologia Social e da Arqueologia, dentre outros. Esses saberes colaboraram para que estudos no campo da etno-história se intensificassem, permitindo a descolonização das ciências humanas, rompendo com certas epistemologias constituídas no Ocidente.

A escrita, seja ela nas línguas originárias ou na língua portuguesa é mais um instrumento que auxilia no romper dos pensamentos constituídos, dando voz a ruptura.

O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas. A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente e a humanidade como um todo conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente. Os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidos, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes culturas indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada (BRASIL-MEC/SEF/DPEF, 1998, p. 121).

O campo da escrita passa a ser um espaço de luta. A oralidade não foi considerada como válida pelos colonizadores e com isso os indígenas foram excluídos de acordos e contratos sociais, inclusive do educacional. A etno-história valida a cultura da oralidade ao acolher que pesquisadores incorporem tanto elementos orais quanto escritos na medida em que vão produzindo a pesquisa indígena. É imprescindível que essas pesquisas circulem nos diferentes cursos universitários pra modificar a visão única e genérica sobre os povos originários.

Na etno-história há tratamentos próprios sobre o êmico e ético. Eremites de Oliveira (2003) esclarece o assunto, pontuando que existe uma divisão entre ético (nossa representação sobre o Outro) e êmico (a representação dos indígenas sobre si mesmos). No campo da antropologia histórica, a visão que os próprios indígenas constroem sobre sua trajetória, carregada de representações simbólicas, enquanto a História Indígena remeteria à história desses povos contada por pesquisadores, apropriando-se da ética.

A etno-história foi construída a partir de uma metodologia interdisciplinar que se vale de várias fontes, como: etnoconhecimentos, elementos da cultura material, dados linguísticos, entre outros que permitem o aprimoramento e a metodologia pelos relatos orais, cantos tradicionais entre outros.

A escrita permite que na apresentação da História indígena sejam vistos como personagem primeiro, juntamente com os demais agentes e não mais como coadjuvantes, ou

empecilhos para o progresso. A relação dos povos originários com a terra envolve além da subsistência, a economia, espiritualidade, organização social e familiar.

Ao se apossarem de terras indígenas como ocorreu com na década de 1970 com a aldeia Sombreiro, os expropriadores colocaram em risco a sobrevivência dos Guarani Ñandeva. Os direitos humanos dos povos originários foram e são violados, havendo sempre uma justificativa para isso. Os colonizadores ao chegarem inventaram que os indígenas eram o problema, o empecilho, quando na verdade eles que invadiram as terras tupiniquins e se fizeram donos das mesmas.

Ao sairmos da era colonial, herdamos culturalmente hábitos coloniais de subjugação de raça, de grupos étnicos, que dada àquela época eram considerados inferiores, ou menos valorizados, e que até hoje ainda não conseguiram restituir seus poderes e ser justamente, reconhecidos socialmente. É impossível desvincularmos o pensamento colonialista de pensamentos preconceituosos e racistas que encontramos hoje na sociedade dita globalizada (BARBOZA; LAMAR, 2017, p. 50).

A ideia de sociedades não civilizadas, caracterizadas como primitivas, selvagens, foi a justificativa usada aos genocídios, os massacres, as expulsões de seus territórios, para dar lugar à grande propriedade privada, latifundiários, proprietários de terras, fazendeiros e pecuaristas.

Os avanços nas reivindicações indígenas ocorrem gradativamente. A perspectiva em escrever e registrar suas histórias os permitem mostrar para o mundo seu modo de perseverar, criando um elo entre a comunidade e o mundo externo. Os escritores transmitem seus saberes e conhecimentos através de “sua trajetória literária pela vivência e circulação em espaços híbridos: da aldeia para o mundo. É nessa ponte experienciada por cada escritor indígena que se alonga do local ao global” (LIMA, 2016, p. 60).

Os espaços de escrita fizeram com que surgissem ações, movimentos, publicações literárias e cursos diversos protagonizando os povos originários. Em Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação em colaboração com alguns municípios e instituições oferece o curso de magistério indígena “Ára Verá” (espaço/tempo iluminado) na modalidade normal em nível médio aos Guarani e Kaiowá. Outro Curso que dá voz e vez aos povos originários de Mato Grosso do Sul é o “Teko Arandu”. Na Universidade Federal da Grande Dourados, instala-se a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012.

Esses dois cursos têm proporcionado o crescimento da escrita de produção de autoria indígena, por meio da formação de professores nas aldeias. Escrevem suas dissertações, artigos e TCC, apresentando na maioria das vezes as vivências e história da aldeia em que vivem. São

materiais úteis a serem utilizados na sala de aula. São textos de abordagem tanto do tempo presente quanto do tempo passado. Nesse contexto:

dentro das universidades, especialmente nos cursos de Ciências Humanas, passamos a ver um alargamento das perspectivas e olhares sobre a história, com a inclusão de outros sujeitos históricos, entre os quais os indígenas, bem como o entendimento de que esses novos sujeitos protagonizam as suas histórias (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021, p. 68).

Os autores ressaltam que a “nova História Indígena terá grande importância em relação à pesquisa sobre os povos originários e o surgimento de novas perspectivas dentro da história indígena” (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021, p. 68), e assim questionarão as pesquisas anteriores possibilitando a problematização do ensino do tema nas aulas de História.

Através dos processos e temporalidades diversos em disputa, pode-se tentar sensibilizar os seres humanos, no caso em específico, os estudantes para as disputas das narrativas sobre o passado e como isso interfere no cotidiano (ÁVILA, 2018, p. 42). Para o autor, é necessário que releituras do passado sejam feitas pelos historiadores e historiadoras de maneira que permitam mais indagações em relação a esse passado, principalmente, quando há uma tentativa de limitar (ÁVILA, 2018, p. 46).

A questão é pertinente, pois aponta uma rede de relações sociais e de poder, e busca refletir na prática, o que significa a interculturalidade dentro de uma cidadania plural? Para estas respostas considera-se um breve contexto de reflexão nos processos históricos, pelo qual os dados apresentados permitem indagar sobre a construção de uma educação intercultural.

Candau (2008) esclarece que ao lidar com o múltiplo, deve-se levar em consideração a pluralidade de etnias, gêneros, religiões, saberes, histórias, linguagens e culturas a serem incorporadas nos currículos escolares e nas práticas educacionais. Neste sentido, a interculturalidade, caminha na contribuição para uma educação da diversidade, superando atitudes e verdades únicas.

(Re)pensar a História indígena como caminho possível é questionar as colonialidades e posicionarmos contra o racismo e desigualdades postos a esses povos, a fim de superar concepções estereotipadas que circulam nas escolas e na sociedade, quando criou historicamente o “mito do índio genérico que fala Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 38).

Representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião no dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 38).

Através da descolonização, o conjunto a ação da interculturalidade crítica, nos permite desvincular as questões das “desigualdades e principalmente uma educação de negociação que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos, e capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23).

Pensar em uma educação que traga para a sua experiência as outras histórias e narrativas que não foram contadas e nem ouvidas por todos esses anos no Brasil, é como diz Bringmann e Göttert (2021), uma forma que se abre no espaço às contranarrativas, ou seja, às narrativas que foram silenciadas. Nesta perspectiva se constitui como uma tarefa complexa e desafiadora. Os processos interculturais devem acontecer nos contextos das escolas e no ensino de História indígena. São esses espaços que devem proporcionar os enfrentamentos de hoje tanto no plano local quanto nacional, por meio das práticas educativas. No que diz respeito à escola, na seleção curricular, na organização escolar, nas linguagens, nas práticas didáticas, nas atividades extraclasse, no papel docente e na relação com a comunidade.

Sob esse ponto de vista, as políticas de ação afirmativa, responsáveis pela inclusão de pessoas dos segmentos sociais marginalizados, nos cursos de graduação no geral, e especificamente, na formação de professores, constrói nesse sentido a emergência em formar indígenas para que façam a mediação entre os processos cognitivos e conhecimentos próprios, com o chamado conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

5.4. Visibilidade de histórias outras para o diálogo intercultural

A História dos povos originários ganha voz e vez em uma sociedade que traz um colonialismo enraizado. O espaço para escritores e escritoras indígenas é limitado a ambientes acadêmicos, em Congressos e Conferências. Mas quando se fala em ensino de história indígena abrange-se especialmente a Educação Básica. É justamente no viés de refletir a história indígena a partir dos próprios indígenas, que em um primeiro momento foi protagonizado e apontado “pelos pesquisadores como uma das formas mais coesas de se trabalhar com o tema, posteriormente, e muito recentemente através das vozes dos próprios autores indígenas, podemos conhecer as suas visões de mundo e os seus pontos de vista sobre si mesmos (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021).

Assim, “as narrativas indígenas e o seu uso na sala de aula tornam-se, nesse sentido, uma estratégia para alcançar um estudo qualificado sobre o tema a partir das falas de quem mais

sabe sobre o mesmo e, em muitos lugares, abrindo espaço às histórias locais” (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021). A diversidade ganha espaço mediante a troca de experiências através da convivência e coletividade. Do ponto de vista intercultural, no âmbito da educação deve ser pautada no respeito às diferenças e no diálogo com os saberes e práticas, e “na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença” (CANDAU, 2014, p. 1).

Contudo, o multiculturalismo desde os tempos coloniais era intrínseca e objetivava apenas a tolerância a outros nichos culturais, enquanto a interculturalidade estabelece uma interrelação entre as mais diversas culturas, entretanto sua efetividade necessita de uma intervenção educacional, com o objetivo de que a escola se torne um espaço de reflexão à vida dos indígenas (FLEURI, 2003).

A interculturalidade está atrelada a diversidade étnica, as particularidades de cada povo, seja as línguas, as culturas e suas histórias. Conectada às produções bibliográficas, aos materiais e livros didáticos que narrem a História a partir da visão indígena, partindo deles para o outro e para eles mesmos. Caminho possível e que levará o estudante a conhecer a comunidade indígena, pois geralmente quem reside em áreas urbanas até mesmo em regiões que o número de indígena é expressivo, raramente se trabalha em sala de aula a respeito das comunidades indígenas, e são raras as vezes que a mídia dá cobertura aos acontecimentos culturais, costumes, hábitos ou histórias desses grupos. Na maioria das vezes, as reportagens são noticiadas quando há informações de assassinatos, crimes ou retomadas do território, apresentada muitas vezes pela mídia como invasões.

A educação básica se limita a contar a história da colonização, e mesmo assim, é como se eles não existissem. Não se fala em autoria e escrita indígena, ou ainda sobre acontecimentos atuais da história desses povos. Em relato da professora entrevistada, a mesma explica que os estudantes sabem muito pouco sobre os indígenas, e complementa dizendo: “me refiro aos alunos do 8º e 9º Ano. Até porque aqui nem tem nenhuma aldeia para eles visitarem” (SILVA, 2020).

A desinformação de fato, explica o porquê do distanciamento que se estabelece entre a comunidade indígena e a escola. A maioria dos estudantes não sabem da existência dos Guarani Nãndeva porque nem mesmo os docentes e comunidade escolar conhecem.

Quando se é perguntado no questionário destinado aos estudantes se conheciam algum livro de autoria indígena, já que alguns livros e autores são divulgados pela mídia, mesmo que com pouca ênfase. Dos 154 estudantes, 6 responderam que sim, conhecem livros de Daniel

Munduruku, 4 afirmaram conhecer autoria de Airton Krenak, e os demais 144 estudantes disseram que não conhecem livros de autores indígenas.

A visibilidade para a autoria indígena é pouca. Os escritores criaram obras diversas, tanto de autoria coletiva quanto individual, e para os mais variados leitores. Amparados pela Constituição Federal, de 1988, no artigo 210, surgem diversas produções didático-pedagógica, destinada a ensinar os estudantes dentro de suas comunidades, e que podem ser usadas nas escolas convencionais.

Gradativamente foram surgindo publicações individuais, saindo dos grupos coletivos como Kaká Werá, Daniel Munduruku, Olivio Jekupé e muitos outros, objetivando estreitar a distância existentes entre indígenas e não indígenas. As produções abarcam inúmeras etnias, começando a haver uma maior procura por parte das editoras a partir da Lei 11.645 de 2008.

A partir das obras de autores e pesquisadores indígenas em parceria ou não com estudiosos não indígenas, dá-se início a uma gama imensurável de contribuições advindas desses estudos que, se por um lado apresentam narrativas inovadoras sobre as histórias e culturas dos povos indígenas por eles mesmos, por outro, se apresentam através de um diálogo intercultural, onde a perspectiva desses povos é trazida com o objetivo de relacionar-se com a cultura não indígena de forma a contribuir com determinada discussão que será travada (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021, p. 79).

Ao incentivar o uso de escritas indígena nas salas de aula, os currículos permitirão que se aprenda os mais variados conhecimentos. O autor Daniel Munduruku tem obras publicadas que podem ser utilizadas em sala de aula, disponibilizada aos professores através dos órgãos públicos responsáveis. Dentre as principais obras, destacamos “Coisas de índio”, de 1996, que expõe didaticamente como se dá as vidas nas comunidades. “Nós Somos só filhos”, de autoria de Sulamy Katy de 2011, desmistificando a ideia de que os indígenas são os donos da floresta, mas que se tratam de filhos e guardiões da mesma. O texto é marcado por debate ambientais.

Para vários escritores indígenas, a exemplo do Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Edson Kayapó, Graça Graúna, Kaká Werá Jekupé, as obras literárias que refletem parte das textualidades indígenas, são essenciais no mundo letrado por oferecer a oportunidade da contra história em detrimento da história única, contada pelos colonizadores europeus que influenciou grande parte das obras que abordam personagens indígenas, como as de José de Alencar, em seu clássico “O guarani”; e ainda serve para atualizar e revelar o outro lado da história, contada a partir da ótica indígena, enriquecendo os acervos escolares no auxílio da composição da ideia do diálogo entre culturas. Portanto, os materiais didáticos utilizados como um dos principais recursos nas salas de aula de todo o país, podem ao veicular uma imagem do indígena encontrado na situação colonial, ser colocado em xeque, a partir da imagem do índio atual (LIMA, 2016, p. 61).

Grande parcela da população brasileira nega a validade histórica e cultural dos povos originários, e dizem que estes não têm cultura, mas sim folclore; não tem arte, mas artesanato; não tem literatura, apenas mitos e lendas e não tem história. Nestas vias, as escritas de autoria indígenas inseridas no contexto escolar possibilitam apresentarem suas cosmologias, conhecimentos ancestrais, culturas e histórias de cada povo “em uma tentativa de abordar questões que envolvem autoidentificação, autoestima, autorrepresentação e autoprojeção dos indígenas diante de si mesmos e da sociedade de uma maneira geral” (BANIWÁ, 2006, p. 19).

Quando se fala em produções científicas e escritas de autoria indígena, procurou-se por elas nas escolas investigadas nas aulas de História e percebendo que dentro do contexto de desenvolvimento educacional do país, principalmente no que diz respeito à inclusão dos povos originários existe

um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. [...] que vem se preservando no auto história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Ao apresentar os conteúdos a respeito dos indígenas nos espaços escolares, esbarra-se nas questões que abrangem as demarcações e homologações das terras ancestrais, o que na maioria das vezes não é aceito pela sociedade local, uma vez que a reforma neoliberal dá maior ênfase as danças, ornamentos e alimentos a fim de não abrangerem o assunto demarcação pelo fato da demanda contrapor com o capital e o agronegócio que explora a terra.

Trata-se de um assunto delicado, entretanto de fundamental importância de ser debatido em sala de aula. Sobre o assunto, a professora Patrícia Bernardo, que lecionou no ano de 2020 na escola 4 de Abril diz: “na sociedade existe aquela coisa de cultural de que o índio deve viver como índio [...] e que ele tem todo um respaldo que a lei o assegura. Na verdade, falta comunicação, falta divulgação, campanhas, para que as pessoas possam entender quem é o indígena” (BERNARDO, 2020). A professora argumenta que “de repente não há um interesse tão grande no governo para que as pessoas deixem de ter preconceito, ou tenham um conhecimento do mundo indígena. Sempre é baseado nos interesses, sempre tem um interesse por trás, então é bem complicado” (BERNARDO, 2020).

O relato da professora expõe sua visão frente o que vivencia dentro do contexto escolar, espaço influenciado pelo entorno. E evidencia uma das questões mais marcantes do Estado em Mato Grosso do Sul em relação às demarcações das terras, e a morosidade de suas homologações. Nesse impasse das questões territoriais cresce o preconceito e o racismo. O

sistema de opressão contribui para o imaginário construído do índio genérico de que “na sociedade existe aquela coisa de cultural de que o índio deve viver como índio”, a professora esclarece que essa ideia é como se fizesse parte da cultura da sociedade.

São ideias equivocadas, construídas sobre esses povos permanecem nos ambientes educacionais de ensino, sendo assim, “não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e preconceituosamente” (BANIWÁ, 2012, p. 141). Voltando ao diálogo com Bernardo (2020), quanto a pergunta: O que você como professora de História, acredita ser necessário para conseguir mudar esse contexto e para que haja realmente a inclusão da temática indígena?

Essa inclusão tem que ser baseado no conhecimento, em uma campanha maior, uma divulgação maior. Porque é difícil quando não se tem conhecimento pegar fatos esporádicos e querer trabalhar em sala de aula. Deveria ter uma divulgação, uma campanha nas escolas, por parte do governo, do Estado, nos municípios, no MEC. Por exemplo: existe essa lei, mas os livros didáticos ainda não conseguem trazer para nós a temática indígena porque é tudo muito vago, tudo muito pequeno (BERNARDO, 2020).

A resposta da professora apresenta que a forma de tratar o tema no sentido de “pegar fatos esporádicos e querer trabalhar em sala de aula” é um modo de construir equívocos. A forma pontuada pela docente, é o que de fato se apresenta nos livros didáticos, um assunto ou outro em relação ao tema. Contudo, a interculturalidade crítica exige o debate desses conflitos em sala de aula e nas aulas de História para que ocorra a descolonização de um pensamento único e universal.

São inúmeras as maneiras pelas quais os indígenas tem buscado ocupar esses espaços de fala e reconhecimento. As aulas de História são propícias ao debate sobre a temática, todavia, é preciso, primeiramente desconstruir as noções que inferiorizam ou hierarquizam os conhecimentos que serão ensinados, é preciso, “uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola” (BANIWÁ, 2012, p. 141).

Para que de fato ocorra a inclusão de conhecimentos plurais em pé de igualdade. Existe um conjunto de ações e mobilizações por parte desses grupos atuantes, que se manifestam nas reivindicações da lei, nos movimentos da Aty Guasu, e na apropriação da escrita, a fim de levar suas histórias aos espaços escolares e a toda sociedade brasileira. A escrita indígena oportuniza ver o mundo de outra perspectiva, é uma tarefa de todos, uma dívida interna pendente com esses povos que sobrevivem e garantem a continuidade e a presença de suas histórias. Os textos de autorias indígenas não são engessados à escrita, se revelam na natureza, no território, tal como relatado por Munduruku (2013), a escrita é silêncio, é meditação.

Ela é sons de mata, de água, de bicho, de espíritos ancestrais, habitantes de um mundo sensível. Ela é feita de batidas rítmicas de pés no chão acolhedor; é feita de entoações de cantigas imemoriais; de corpos marcados por registros de histórias vivas [...] é um canto de resistência; é grito contra um sistema egoísta e individualista; é um choro desesperado de quem sabe que precisamos de todas as formas de vida e de que todas as formas de vida precisam de nós. É lamento contra a dor do preconceito; contra o preconceito de cor, de raça, de ritos. Ela é instrumento que toca contra as injustiças cometidas contra os primeiros povos e contra os primeiros seres. Ela é um sonoro sim pela vida e um estrondoso não contra todas as formas de discriminações que ainda se veem grassar por todos os recantos desse nosso lindo país (MUNDURUKU, 2013, p. 9).

Quando utilizado em aulas de História textos e livros de autoria indígena, possibilita aos estudantes saírem do engessamento dos livros didáticos e conhecerem produções escritas por diferentes etnias do Brasil. Os docentes que aderirem o viés intercultural, nas palavras de Macena (2018):

perceberá os povos indígenas como protagonistas de uma história permeada por conflitos e antagonismo e que, mesmo sob situações adversas como a fome, pobreza e espoliação dos seus direitos resiste bravamente alcançando a contemporaneidade com novas pautas culturais, poderá apropriar-se destes conhecimentos e produzir o seu próprio material didático, sem a necessidade de manuais redundantes e genéricos que vinculam imagens distorcidas das populações indígenas. Portanto, imputar a superficialidade do debate étnico-racial ao material didático corrobora para a manutenção do padrão colonial de poder (MACENA, 2018, p. 102).

O momento exige a visibilidade de histórias outras, ou seja, outras formas de pensar, agir e ver o mundo, na forma de contribuir para a desconstrução do racismo. As escritas indígenas abordam assuntos relevantes em relação ao racial, étnico e social. Além dos autores: Olívio Jekupé, Ailton Krenak, Graça Graúna, Carlos Tiago Hakiy, Eliane Potiguar, Ely Macuxi, Cristino Wapixana, Rony Wasiry Guará, Elias Yaguakãg e Lia Minapoty, existem publicações dos indígenas que vivem no Estado de Mato Grosso do Sul. Contam desde a história da comunidade dentro da aldeia em que vivem, envolva de temas sobre a espiritualidade, direitos, culturas, língua de cada etnia, meio ambiente, ervas medicinais, conhecimentos ancestrais, genocídios, confrontos políticos, entre outros.

Neste contexto, considerar a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, e situar os confrontos das visões diferencialistas, que favorecem processos da afirmação de identidades culturais específicas, bem como as perspectivas que valorizam as diferenças culturais, é neste momento que se retoma o diálogo de Santos, a fim de ampliar a perspectiva intercultural, e a consciência de que esse diálogo se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra (SANTOS, 2006, p. 448).

Ressalta-se alguns autores das etnias presentes em Mato Grosso do Sul: Luiz Henrique Eloy Amado, da etnia Terena; Eliel Benites e Tonico Benites, da etnia Guarani-kaiowá e autorias de outras etnias: Daniel Munduruku, Álvaro Tukano, Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Cássio Potiguara, Olívio Jekupé, Yagrarê Yamã, Darlene Taukane, Naine Terena, Edson Brito (kayapó). Na produção de obras de autoria coletiva, podemos citar os povos: Guarani, Maxakali, Yanomami, kiriri, Desana-ware, Satare-mawe, kaxinawá (GUESSE, 2011, p.107).

Utilizar essas escritas e outras que tratam da temática em sala de aula é um modo de conhecer sobre os diferentes conhecimentos e histórias plurais, bem como, dialogar com a diversidade e com outras epistemologias. Apresentar aos estudantes apenas o “cultural”, remete a uma visão limitada da história, mas ao estabelecer vínculos com a realidade histórica, política e social, das lutas e resistências, é oportunizar um leque amplo de compreensão sobre o assunto, e articular debates fundamentais ao ensino.

Trazer outras formas de saberes, é um modo de se dialogar e compreender que não existem formas absolutas de conhecimentos, mas a coexistência de vidas e caminhos que se cruzam. É importante ter presente que existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula.

Recuperando as palavras de Candau (2010), precisa-se inovar, atrever-se e realizar experiências outras, e mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.

O uso das narrativas indígenas enquanto fontes históricas no espaço escolar pode ser visto como uma importante estratégia de acolhimento do outro, como são os povos indígenas, onde a memória desses povos e a sua forma de rememorar-la possam ser experienciados por estudantes não indígenas através da interpretação desses estudantes que, partindo da própria cosmovisão indígena, da forma desse outro compreender o mundo, legitimam o espaço do outro, do diferente, no espaço escolar e no seu próprio mundo. E que através do fomento ao descentramento cultural, desse exercício de leitura do mundo segundo o outro, o estudante possa percebê-lo bem como a sua narrativa não mais como exótico, mítico ou parte de um folclore e, sim, como uma outra possibilidade de ser e de experienciar o mundo a sua volta (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021, p. 80).

Para os autores, a discussão de impor uma história única e lançar nos espaços escolares o fortalecimento de “uma única identidade e a possibilidade de se enquadrar nela, por mais

distante que essa história e essa identidade possam ser e implicar no sentimento de pertencimento do sujeito ao país em que vive” completa que, dentro dessa narrativa para uma grande “maioria brasileira, isso vai implicar na falta de identificação com os personagens, na ausência de reconhecimento da sua ancestralidade e, em consequência, no apagamento da possibilidade de sentirem-se parte da história” (BRIGMANN; GÖTTERT, 2021, p. 85).

O primeiro desafio está relacionado à necessidade de desconstrução. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar.

Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. O ensino sobre os indígenas não se resume ao respeito e a valorização desses povos.

Um segundo núcleo de preocupações diz respeito à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas docentes. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Quanto ao terceiro núcleo, vinculam aos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais (CANDAU, 2008).

Neste último, promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para serem capazes de relativizar a própria maneira de situar-se diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentem uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que supunham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais.

A utilização de palestras, encontros, escritas indígenas, entrevistas, produção de materiais das aldeias, artigos, livros que tratam sobre o protagonismo, são materiais que devem ser bem-vindos às aulas de História. Outra ação prática, é visitarem aldeias, ou ainda convidá-los para falarem sobre suas histórias dentro dos espaços escolares. Esses seriam modos de visibilizar histórias outras e promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula.

Enfim, nas salas de aula nem sempre é apresentado, o protagonismo do sujeito indígena, por não estar expresso nos livros didáticos, nem nos Projetos Políticos Pedagógicos, tampouco nas metodologias utilizadas pelas docentes. Assim, a proposta da interculturalidade é que os docentes sejam questionadores e criativos, que busquem materiais e conteúdos que tratem da temática de forma significativa, para que a aula possa ser inclusiva, e dê a estes povos a visibilidade e a presença que sempre mereceram no processo de ensino.

Para romper as barreiras impostas por estereótipos, currículos únicos, engessados, reducionistas, é urgente que se inicie um trabalho intenso na desconstrução desse imaginário nacional, possibilitando abertura às narrativas escritas que vem surgindo dos povos originários na atualidade. Pensar a prática pedagógica e a organização dos conteúdos escolares, com vistas ao atendimento da lei 11.645/2008 e o estudo das relações étnico-raciais.

CONCLUSÃO

Considerando a conquista dos movimentos indígenas em prol da promulgação da lei 11.645/2008, ao reivindicarem que a sociedade conhecesse sobre a diversidade étnica, histórica e cultural, com a intenção de desconstruir a imagem estereotipada e preconceituosa que perpassa no imaginário da população brasileira, foi possível perceber avanços nas lutas desses movimentos nos últimos anos, em prol da educação, e os enfrentamentos sobre o quadro de desigualdades sociais, raciais e preconceitos decorrentes da falta de aceitação desses povos na sociedade, resultado do desconhecimento sobre suas histórias.

Mediante a obrigatoriedade da lei supracitada, a finalidade do trabalho pautou-se na investigação de sua implementação em três escolas estaduais do município de Sete Quedas, tomando as coleções didáticas do Projeto Araribá – História, utilizadas por estudantes e docentes em sala de aula, por ser o principal condutor na transmissão de conhecimentos nas aulas de História.

Nessa perspectiva, a pesquisa recai sobre os currículos educacionais que conduzem os conteúdos mínimos sobre a História dos povos indígenas em sala de aula, bem como os demais documentos condutores na escolha dos livros didáticos e o processo metodológico dos docentes.

O currículo, necessita conduzir o ensino de História no cotidiano escolar, de forma que esteja alinhado com a realidade local e abarca a temática indígena na atualidade, sem ficar preso ao passado. A Base nacional Comum Curricular, os Referenciais e os Projetos Políticos Pedagógicos possuem suas limitações especialmente do ponto de vista das políticas de inclusão étnico-racial e cultural, já que permanecem presos às amarras do eurocentrismo.

Foi possível observar a disputa pelo currículo a partir da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, já que a mesma é a condutora dos conhecimentos mínimos que os estudantes devem possuir em cada ano letivo. A Base conduz todos os demais documentos curriculares no contexto escolar. Ela influencia no Referencial Curricular do Estado, nos Projetos, Políticos Pedagógicos de cada escola, na escolha dos livros didáticos, e na elaboração do próprio planejamento docente.

Comparando-se as versões da Base, foi possível perceber que os conhecimentos mínimos propostos em relação a temática indígena vão se afunilando até chegar à última versão da Base, a que foi homologada. Em relação ao Referencial do Estado do Mato Grosso do Sul, observou-se que o mesmo apresenta em sua proposta um número maior de conhecimentos sobre o assunto, direcionando ao regional. O que de fato, contribui para expandir os conteúdos tratados em sala de aula. Pode-se dizer que são brechas propícias para se aprofundar o assunto.

Em questão ao uso do livro didático, ele tem sido nas escolas pesquisadas, o condutor principal das aulas de História, principalmente os conhecimentos que neles constam a respeito da temática indígena. Como mostrado nas análises dos livros didáticos, as coleções permanecem com conteúdos, que em grande maioria estão voltados à colonização. E os conteúdos referentes à diversidade étnica neste país permanecem limitados. Poucas são as vezes em que os livros didáticos apresentam a realidade do indígena na atualidade, contudo, não se aprofundam nos problemas enfrentados por esses sujeitos, tal como as invasões de suas terras, as constantes ameaças e violências, e o racismo. Além disso, constata-se o sumiço dos indígenas em diversos momentos, dando a impressão de “saltos”, o que muitas vezes pode passar despercebido por todos.

Como exposto no trabalho, são apenas algumas brechas que se abrem, entre uma coleção e outra, ou mesmo entre as narrativas dentro do próprio texto didático. Por exemplo: nas últimas coleções do PNLD do Projeto Araribá - História há um uso maior de imagens indígenas dando a impressão de um volume maior de conteúdos, entretanto, é comum em ambas coleções permanecerem imagens de forma estereotipada.

Nas últimas versões das coleções didáticas, foi possível perceber a alternância desses conteúdos, ora mais recentes, ora agregado ao período colonial, trazendo de forma híbrida um ensino que não permaneceria tanto no passado, mas também não se situaria nos conhecimentos do tempo presente.

A questão, da forma como são representados esses sujeitos nos livros didáticos, e em projetos anexos, ou ainda pelos docentes e sistema de ensino-aprendizagem, mantem-se numa abordagem superficial, prevalecendo o pensamento colonizador no que diz respeito ao estudo das histórias e culturas indígenas apreendidos pelos estudantes em sala de aula.

As escolas dão a conhecer uma história colonialista e colonizadora na qual a modernidade objetivou disfarçada de benevolência a homogeneização, inseriu as diferenças quanto fatores de inferioridade e desigualdade por meio de modelos padronizados. Abordar a história indígena apenas congelada no tempo, é criar contínuas reproduções colonizadoras.

Ao se pensar sobre o ensino das histórias indígenas nas aulas de História, o trabalho de campo evidenciou elementos pelo qual chega-se à conclusão de que os assuntos sobre a temática tratada nas instituições de ensino assumem em grande maioria a questão apenas do reconhecimento, apresentando desse modo uma interculturalidade funcional, na qual não são tratadas as injustiças cognitivas, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os processos de subalternização.

Os indígenas, na versão escolarizada do “Dia do Índio”, não têm sido apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. É possível dizer que os fatos conflitivos, históricos, e os movimentos de luta e protagonismo indígena não tem sido pauta nos discursos celebrativos.

O foco da Lei 11.645/2008 é auxiliar no combate aos preconceitos e na desconstrução de mitos e estereótipos existentes em relação aos indígenas do Brasil, trazendo a historicidade desses povos e a compreensão da sua diversidade cultural.

A interpretação equivocada da lei faz com que as escolas permaneçam tratando do assunto apenas como projetos anexos, de forma generalizante, seguindo um currículo atrelado apenas ao respeito, não ocorrendo de fato sua efetivação em prol ao ensino da diversidade étnica existente no país, no intuito de combater o racismo e preconceito que sobressai sobre esses povos. Neste sentido, o ensino da História e Cultura indígena continua sendo negligenciado na organização curricular do ensino básico, nos cursos de formação dos docentes, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas coleções didáticas analisadas.

Os Guarani-Ñandeva da aldeia Sombreiro, assim como outras etnias reivindicam o direito à vida em seus territórios ancestrais, lutam para permanecerem em suas *tekoha*, e enfrentam os processos demarcatórios, as retomadas, os conflitos e esbulhos territoriais entrelaçadas a outras tantas demandas de subsistência.

Na pesquisa, chama-se a atenção para a aldeia Sombreiro e o desconhecimento sobre a mesma, por parte das pessoas envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem nas escolas investigadas, porque se as histórias dos indígenas não forem ensinadas, a começar pela História indígena local dos Guarani Ñandeva, presentes em Sete Quedas, não serão conhecidos ou reconhecidos. O processo incide em conhecer outras histórias, sob outras perspectivas cognitivas e teórico-metodológicas, tal como uma historiografia sob a perspectiva dos Guarani Ñandeva e Kaiowá.

Para reconhecer é preciso conhecer fundamentalmente o processo histórico desses povos no Brasil, indo além das evidências culturais. Trazer para o debate dentro das aulas de História, questões sobre as demarcações de terras, o capital, o agronegócio e outros tantos assuntos que conduzem ao esclarecimento e conhecimento das histórias de lutas e protagonismos. Por isso, dar visibilidade ao processo de luta dos Guarani-Ñandeva da aldeia Sombreiro é o primeiro passo para um diálogo que pode nos levar a uma realidade escolar mais próxima do que se chama de interculturalidade.

Nesse direcionamento, a descolonização é possível quando a escola se abre para a implementação das políticas afirmativas, visando promover uma mudança na educação. Esse processo de mobilização prática deve ser iniciado na formação dos docentes ao lidarem com conteúdos e metodologias pertinentes a uma nova construção de olhares que acolha outros sujeitos, culturas e histórias.

A descolonização sugere a desconstrução do currículo que se apresenta homogêneo, guiado por um pensamento que se pretende único, universal, para a construção de um novo espaço epistemológico. Construir um currículo que visibilize as mobilizações dos movimentos indígenas e leve em conta as ações afirmativas transformadoras, questionadoras de uma educação de origem eurocêntrica, é uma ação de todos.

A partir da teoria decolonial foi apresentada as amarras das colonialidades, entre elas as epistemológicas, que permanecem nos ambientes escolares. A intenção é de construir o entendimento de que não existem formas absolutas de conhecimentos, mas a coexistência de vidas e caminhos que se cruzam. Uma opção para desconstruir essas amarras é a de incluir nos espaços escolares as Histórias indígenas contadas por eles mesmos. Trazendo as falas de quem mais sabe sobre suas histórias e culturas, para que se abram espaços às escritas de diferentes etnias e diferentes regiões que vem surgindo, bem como abrir espaços às histórias indígenas locais.

Articular nas aulas de História outras formas possíveis, outros saberes, outras vidas, outras histórias, outras culturas, outros sonhos e cosmovisões, é uma forma de construir relações mais igualitárias, e assim reconstruir um espaço de troca de conhecimentos dentro das salas de aula, a fim de romper com o caráter monocultural da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais

BACK, Crislainy Aparecida. **Entrevista [17 dez.2020]. Concedida via internet pelo google meet e gravada em áudio.** Entrevistadora: Joselaine Dias de Lima Silva, Sete Quedas, MS, 2020.

BENITEZ, Mercê. **Entrevista realizada na aldeia Sombreiro, concedida à Joselaine Dias de Lima Silva.** Mestrado, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

BERNARDO, Patrícia de Oliveira. **Entrevista [16 dez.2020]. Concedida via internet pelo google meet e gravada em áudio.** Entrevistadora: Joselaine Dias de Lima Silva, Sete Quedas, MS, 2020.

SILVA, Evanir de Lima. **Entrevista [10 dez.2020]. Concedida via internet pelo google meet e gravada em áudio.** Entrevistadora: Joselaine Dias de Lima Silva, Sete Quedas, MS, 2020.

CAVUSCENS, Silvio. **O estado e os Povos Indígenas no Brasil.** Arquivo em vídeo do Museu Nacional /LACED/UNB. Disponível na internet pelo site:
<https://www.youtube.com/watch?app=desKtop&v=Y3MsXG5jPlw> - Silvio Cavuscens - YouTube. Acesso em: 19 dez. 2022.

Documentos

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História (6º ao 9º ano).** Ed. Organizadora Editora Moderna. São Paulo, 2.ed. 2007.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História (6º ao 9º ano).** Organizadora Ed. Editora Moderna. São Paulo, 3.ed. 2010.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História (6º ao 9º ano).** Organizadora Ed. Editora Moderna. São Paulo, 4. Ed. 2014.

ESCOLA ESTADUAL GUIMARÃES ROSA. ATA – Arquivo interno da Reunião das Escolas Estaduais para a escolha do Livro Didático. Sete Quedas, MS, 2007.

ESCOLA ESTADUAL GUIMARÃES ROSA. ATA Arquivo interno da Reunião das Escolas Estaduais para a escolha do Livro Didático. Sete Quedas, MS, 2010.

ESCOLA ESTADUAL GUIMARÃES ROSA. Arquivo interno da Reunião das Escolas Estaduais para a escolha do Livro Didático. Sete Quedas, MS, 2013.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá: História (6º ao 9º ano).** Ed. Organizadora Editora Moderna. São Paulo, 1.ed. 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Vídeo: Ideas worth spreading, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 30 ago. 2021.
- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. **Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?** Estud. sociol. Araraquara v.21 n.41 p.273-289, jul.-dez. 2016.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3º ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2005.
- ALFINITO, Ana Carolina; AMADO, Luiz Henrique Eloy. A aplicação do Marco Temporal pelo Poder Judiciário e seus impactos sobre os direitos territoriais do Povo Terena. **Revista Eletrônica OABRJ**. Relatório de Atividade. 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Juniele Rabelo; CALDAS, Renan Rubim. História pública e educação democrática: Professores contra o projeto Escola Sem Partido. Narrativas em Debate. **Revista Observatório**. V. 3, n. 2, p. 66-91, 1 abr. 2017.
- APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – **Associação nacional criada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre de 2005**. Disponível em: <https://apiboficial.org/> Acesso em 19 jul. 2021.
- ARAUJO, Adriana Ribeiro de. **Ensino de História e Culturas Indígenas: Desafios e Propostas para abordagem da Temática Indígena na sala de aula**. XIII Encontro Estadual de História ANPUH. História e Mídias: Narrativas em disputas, Pernambuco, 2020.
- ARAUJO. Cinthia Monteiro de. **“Por Outras Histórias Possíveis. Em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias.”** Tese (doutorado em Educação) Departamento de Educação da PUC. Rio de Janeiro, 2012.
- ÁVILA, Arthur Lima de. (In)disciplinando a história: Do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanan**, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018.
- AZEVEDO, Marta *et al.* **Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. Assunção: AGR, 2008.
- BAGETTI ZEIFERT, Ana Paula. AGNOLETTO, Vitória. (2019). O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, vol.9, nº.26, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** UFAM. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. [Entrevista concedida à] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, Pelotas (RS), v. 1, n. 2, p 127-148, 20 jun. 2012.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 477-492, st/dez. 2011.

BARBOZA, Isabella Vieira. LAMAR, Adolfo Ramos. Interculturalidade: construção de um pensamento pós-abissal. Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente. **Revista pensamiento actual** - vol 17 – nº 28, p. 46 – 53, 2017.

BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. Org. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**, livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BARRETO, Nanda. **Em meio à pandemia, indígenas são resgatados de trabalho escravo no MS.** 07/07/2020 Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/em-meio-a-pandemia-indigenas-resgatados-trabalho-escravo-ms/> Acesso em 16 jul. 2021.

BARROS, José D' Assunção. **Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos.** História & Parcerias. ANPUH RJ, 2019.

BARROS, José D' Assunção. **Teoria e formação do historiador.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BARTH, Fredrik A. J. **O guru o iniciador e outras variações antropológicas.** Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra CP Livraria - 2000.

BBC NEWS BRASIL. **Número de pessoas que se autodeclaram indígenas cresceu 178% de 1991 a 2010.** 18 abril 2012 Dados disponíveis https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/04/120418_indios_censo_brasil_lgb. Acesso: 27 abr. 2021.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Rio de Janeiro, Contra Capa, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Revista: Educação e pesquisa.** Dezembro, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (doutorado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História. Ensino de Humanidades**. Estudos Avançados. May-Aug 2018.

BLOCH, Marc. **A história, os homens e o tempo**. In: Apologia da História ou O ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, pp. 51-68

BONIN, Iara Tatiana. **Pela Ordem e pelo progresso”**: cartografias do racismo contraos povos indígenas no Brasil contemporâneo. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de junho, UFPR, Curitiba, 2016.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva; BORNIOTTO, Fernanda Maysa; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Reflexões acerca do fenômeno preconceito nas relações étnico- raciais na sociedade capitalista**. EDUCERE XII- Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, 2015.

BRAND, Antônio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, ano 4, n. 6, p. 137-150. Campo Grande –MS, 2004.

BRAND, Antônio Jacó. Problema da “administração” das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS. **Tellus**, ano 1, n. 1, p. 67-88, Campo Grande, 2001.

BRAND, Antônio Jacó; FERREIRA, Eva Maria Luiz; ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja; SOUSA, Neimar Machado; COLMAN, Rosa Sebastiana. **Conquistadores, missionários, colonizadores e fazendeiros: as fronteiras guaranis no Mato Grosso (1748-1915)**, Campo Grande. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**, Brasília - DF, 2012.

BRASIL. **Deliberação CEE/MS N° 10.814, de 10 de março de 2016**. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

BRASIL. **Decreto n° 9.397, de 7 de março de 1885**. Estabelece regras para a adoção das obras concernentes ao ensino primário e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9397-7-marco-1885-543698-publicacaooriginal-54230-pe.html>. Acesso: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**, cria o Instituto Nacional do Livro. Presidência da República Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: Censo 2022 | IBGE. Acesso em 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB – 9304/96), Brasília,DF 2010.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB – 9304/96), Brasília,DF 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**, alterada pela lei 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de Setembro de 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm - Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF/DPEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. UFGD. **Faculdade de Educação. Curso de Licenciatura Indígena**. Projeto Pedagógico, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução Nº 7, 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 14/99 - CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Aprovado em 14.9.99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/marco-2012-pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 14/2015** - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. IBGE. **Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 5.466-B, DE 2019**. Joenia Wapichana. Disponível em: prop_mostrarintegra.jsessionid=node0cju5y0no8vb1s7zbqmkygbm4867001.node0.camara.leg.br. Acesso: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 433 de 2003** –. Mariângela Duarte. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=2B58DCA2941865421733EA45B6690C0A.proposicoesWebExterno1?codteor=135517&filename=PL+10932003. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645/2008**. XXVIII Simpósio Nacional de História 27 a 31 de julho. Florianópolis – SC, 2015.

BURKE, Peter. **Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico**. Traducción de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Editorial Crítica, 285 p. 1ª edição biblioteca de Bolsillo, abril de 2005.

CABRAL, Diogo de Carvalho. CESCO, Susana. Notas para uma história de exploração madeireira na Mata Atlântica do Sul-Sudeste. **Revista: Ambiente & Sociedade**. Campinas v. XI, n. 1, p. 33-48, jan.-jun, 2008.

CAMPOS, Diego Lopes de. **O Currículo do Estado de São Paulo (2012): análises e metodologias do ensino de história**. Franca: [s.n.], 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANTELMO, Wesley Monteiro. **Desenvolvimento econômico e a produção do território no Brasil: as promessas do territorialismo competitivo**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

CARDOSO, Maria Abadia. **Ensino de História e Livros Didáticos: Desafios o tempo presente**. 30º Simpósio Nacional de História - ANPUH Brasil - Recife, 2019.

CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. Movimento Indígena: notas para uma discussão. **Revista: Textos & Debates** nº 2, Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, 1996.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras. UNESP, Assis, SP, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Conflitos de territorialidades: os projetos integrados de colonização de Iguatemi e Sete Quedas**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, julho de 2015.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: Questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **Revista História**. v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Relatório de estágio de pós-doutorado. **História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas**. Relatório (Pós-Doutorado em História). UEM, Maringá, 2019.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.) **Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais** [recurso eletrônico] / Paula Faustino Sampaio; Thiago Leandro Vieira Cavalcante (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CENTENO, Carla Villamaina. **A fronteira como domínio da violência: reportagens sobre o sul de Mato Grosso (1932)**. Projeto História, São Paulo, n.39, pp. 139-157, jul/dez. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica**. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CESAIRE, Aimé; **Discurso sobre o Colonialismo / Pensamento decolonial**, - Tradução de Noémia de Souza Livraria Sá da Costa Lisboa – Portugal, 1978.

CHAMORRO, Graciela; COMBES, Isabelle. **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. 1. ed. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela. Imagens espaciais utópicas. Símbolos de liberdade e desterro nos povos guarani. **Revista Indiana**. n° 27, p. 79-107, 2010.

CHARTIER, Roger. (1945). **A história ou leitura do tempo**. [Tradução de Cristina Nunes]; 2. ed. 3. Reimp. Belo horizonte. Editora: Autêntica, 2017.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. **Os Tupis e os Tapuias de Eckhout**: O declínio da imagem renascentista do índio. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 24, n°40: p.591-612, jul/dez 2008

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. Palestra: **O perigo de uma história única**. Arquivo em vídeo. Disponível na internet pelo site: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 30 ago. 2021.

CIDH. COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Situação dos direitos humanos no Brasil**: Relatório aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Disponível em <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 19 jul. 2021.

CIMI. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contr-a-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CIMI. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contr-a-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

CIMI/Setor de Documentação. **Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Brasília: CIMI, 1992. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/com%20as%20pr%C3%B3prias%20m%C3%A3os.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CIMI. **Vitória no STF sobre Terra Indígena Sombrierito (MS) é simbólica para todos os povos, destaca assessor jurídico do Cimi** -20/10/2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/10/vitoria-no-stf-sobre-terra-indigena-sombrierito-ms-e-simbolica-para-todos-os-povos-destaca-assessor-juridico-do-cimi/>. Acesso em 05 abr. 2022.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani Retã e mobilidade espacial guarani**: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani. Tese apresentada ao Departamento de Demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2015.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Território e sustentabilidade**: os guarani e kaiowá de Yvy Katu. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em História – UCDB, 2007.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2012.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Rev. bras. Ci. Soc.** 21 (60) • Fev 2006.

COSTA, Heloíse da. **O “Dia do Índio”**: estereótipos indígenas e mercado de trabalho. Instituto Identidades do Brasil. 2018. Disponível em: [O “Dia do índio”: estereótipos indígenas e mercado de trabalho – ID_BR | SIM À IGUALDADE RACIAL \(simaigualdaderacial.com.br\)](http://simaigualdaderacial.com.br). Acesso em: 02 ago. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **A História dos Índios no Brasil**, 2ª edição, 5ª reimpressão, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo, CosacNaify. 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1a ed. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

DAMASCENO, Chrislaine J. **A análise da temática indígena no livro didático do 7 ano do Ensino Fundamental em conformidade com o PCN-Pluralidade Cultural e a Lei n 11.645/08**. XXIII Encontro Estadual de História ANPUH - SP 5 a 8 de setembro de 2016.

DAMIÃO, Estela Aparecida. STÜBE Angela Derlise. **Sentidos sobre o Indígena em Livro Didático de Língua Portuguesa**. In: Análise do Discurso e materiais de ensino. (Org) Fabio Elias Verdiani TFOUNI; Wilton James BERNARDO-SANTOS. 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

DA SILVA, Mozart Linhares. Educação intercultural e pós-modernidade. **Revista Subjetividades**, v. 3, n. 1, p. 151-163, 2003.

DEBONA, Jackson James. Discussões sobre subalternidade e colonialidade em livro didático de história: povos indígenas em foco. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 233-254, jan./jun. 2019.

DEBONA, Jackson James. **Entre o regional e o nacional. Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2015.

DEPARTAMENTO NACIONAL. **Culturas indígenas, diversidade e educação** / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. 158 p.

DE SÁ, Ana Paula dos Santos. **A descolonização da educação literária no Brasil das Leis 10.639 3 11.645/2008 ao PNLD 2015**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. SP, 2019.

DIALLO, Cíntia Santos. **História da África e Cultura afro-brasileira no ensino superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. Tese (doutorado em História). UFGD, Dourados, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 9, n. 2, p.79-99, jul./dez. 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESCOLA ESTADUAL GUIMARÃES ROSA. **Imagem da Escola Estadual Guimarães Rosa**. Disponível em: imagem escola Guimaraes rosa - Pesquisa Google. Acesso: 02 nov. 2022.

ESCOLA ESTADUAL 4 DE ABRIL. **Projeto Dia da Consciência Negra: Contribuições da Cultura Africana e Indígena**. Sete Quedas, novembro de 2019.

ESCOLA ESTADUAL GUIMARÃES ROSA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Guimarães Rosa**. 2020. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso: 12 abr. 2022.

ESCOLA ESTADUAL 4 DE ABRIL. **Imagem da Escola Estadual 4 de Abril**. 2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/www.escola4deabril.com.br/>. Acesso: 13 abr. 2022.

ESCOLA ESTADUAL 4 DE ABRIL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 4 de Abril**. 2020. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso: 12 abr. 2022.

ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO. **Imagem da Escola Estadual 13 de maio**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/escola13demaio7qms>. Acesso: 13 abr. 2022.

ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 4 de Abril**. 2020. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso: 12 abr. 2022.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. **Sobre os conceitos de etno-história e história indígena: uma discussão ainda necessária**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. João Pessoa, 2003.

FANELLI, Giovana de Cassia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais em mudança curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2018.

FANELLI, Giovana de Cassia Ramos. **A Lei 11.645/08: uma análise sobre a documentação oficial gerada pelo Projeto de Lei 433/03 e os caminhos para a efetivação da norma.** XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2020.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. Estudos Subalternos: Uma Introdução. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFGD**, v. 4, n. 7, p. 83-92, Dourados, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural. Mediações necessárias.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

FLORES, Lucio Paiva. **Adoradores do sol: reflexões sobre a religiosidade indígena.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOIRN. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. Disponível em: [www.https://foirn.org.br/](http://www.foirn.org.br/). Acesso em: 05 dez. 2021.

FREIRE, Jose Ribamar Bessa. A imagem do índio e o mito da escola. In MARFAN, Marilda A. org. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - **Formação de Professores: educação escolar indígena**, Brasília: MEC, 2002, p.93-99.

FREIRE, Jose Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Nº 01, p.17-33, setembro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1987.

GALEANO, Eduardo H., **1940 - As veias abertas da América Latina.** Tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GAMBINI, Roberto. **1944 - O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena.** Revista: Espaço e Tempo. Rio de Janeiro, 1988.

GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 1, n. 1, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Atlas, 1987.

GLAUDIO, Eduardo Souza. Resenha do livro “O que é racismo estrutural?” de Silvio Almeida. **Revista Humanidades e Inovação.** V.6, n. 4 – 2019.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista: Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, pp. 109-123. São Paulo, 2003.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Colonialismo interno (uma redefinição). A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas.** En: Buenos Aires Lugar CLACSO. Editorial/Editor 2007.

GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos; BRINGMANN, Sandor Fernando. **O ensino de história indígena através de narrativas indígenas:** reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade. *Sobre Tudo*, v. 12, n. 1, p. 55–90, 20 jul. 2021.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza edição, 2013.

GROSGOUEL, Ramon. Cuaderno de Investigación. **La Descolonización de La Economía Política** - Universidad Libre Sccional Bogotá 2010.

GUESSE, Érika Bergamasc. **Da oralidade à escrita:** os mitos e a literatura indígena no Brasil. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GUIA DE PERCURSO. Curso de Segunda Licenciatura de História. UNIDERP, 2019.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. **A guerra de imagens e a (des) educação do olhar no ensino da nova história indígena.** Disponível em: A guerra de imagens e a (des) educação do olhar no ensino da nova história indígena - Biblioteca Virtual Consuelo Pondé - Governo da Bahia (bvconsueloponde.ba.gov.br). Acesso: maio 2023.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. **Povos indígenas e a guerra das imagens no ensino de História:** relato de experiências de pesquisas e produção de bricolagens didáticas. Encontro Estadual de História. ANPUH, 20 a 23 de outubro de 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Ri: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **O ocidente e o resto:** discurso e poder. Tradução Carla D'elia. Projeto História, n. 56, pp. 314-361, Mai.-Ago. São Paulo, 2016.

ISA, Instituto Socioambiental. **Memorial:** Conselho Aty Guassu Guarani Kaiowa. Brasília, 15 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/memorial.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

ISA, Instituto Socioambiental. **Quadro geral dos povos. Povos indígenas no Brasil Demografia.** 25 de janeiro de 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 23 ago. 2021.

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em História (Profhistória)). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **Revista Científica**, núm. 41, pp. 91-106, 2016.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? In: Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. 158 p.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnica cultural no Brasil: o que a escola tem haver com isso? Dossiê histórias indígenas. **Revista de Humanidades**, v. 15, nº35. P. 38-68, jul/dez. 2014.

KOSELLECK, Reinhart **O conceito de História**. [et al.]; tradução René. E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica - **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 124 -139, CAp. UFPE, 2016.

LANDER, Edgar. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. In: (Org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

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.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: Possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. Defesa de Mestrado Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína, TO, 2016.

LIMA, Luís Filipe Silvério. Civil, civilidade, civilizar, civilização: história de usos, significados e tensões dos conceitos no Império Português. Séc. XVI-XVIII. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

LIMA, Sélvia Carneiro de. **Escritores indígenas e produção literária no Brasil**: sujeitos em movimento. Tese (doutorado em Geografia) Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

LOPES, João Valdeir de Souza. **Apostila sobre a História do Município de Sete Quedas - MS**. 06 de novembro de 1996.

LUIZ, Miriã Lúcia. **História contada para crianças**: narrativas e aprendizagens produzidas na escola. 1ed. Curitiba: Appris, 2014.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. UEMS. Amambai, MS, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje**: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Dossiê: Tempo 11, Jun. 2006.

TORRES-MALDONADO, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1. jan.-abr. 2016.

MALHA, Digital do Brasil – **IBGE, 2021 – DIVAS – GIS – Edição Ribeiro**. A. F. N. 2022.

MARCUCHI, Leonardo Calixto. SOUZA, Lidiane Cristina Lopes Garcia de. **A invisibilidade na fronteira**: uma análise sobre a “faixa livre” localizada entre Sete Quedas - BR e Pindoty Porã – PY. VII Seminário Internacional de Estudos Fronteiriços. Porto Alegre, v.13, n.2, p.152-164, 2020.

MASO, Tchenna Fernandes. **Resistência Guarani e Kaiowá e a integração Latino-Americana**: reflexões desde A ATY GUASU. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Org. DAHER, Helio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito; CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 73, de 12 de maio de 1980**: Cria o município de Sete Quedas desmembrado dos municípios de Amambai e Mundo Novo. Campo Grande, 12 de maio de 1.980. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_n._73.pdf. Acesso: 20 nov. 2022.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Formação e práticas decoloniais de professores formadores: contrariando o instituído. **Rev. Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 13, n. 26, p. 17-30, jan./abr. 2021.

MELIÀ, Bartolomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, FFLCH/USP, vol. 33, p.31-46, 1990.

MELO, Paulo César; ARAÚJO, Fátima. **O Livro Didático e a Lei 11.645/08**: A temática indígena no Projeto Araribá História (2006–2014). Enciclopédia Biosfera, v. 18, n. 36, 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MENDES, Luís César Castrillon. **“Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”**: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898). Tese (doutorado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe; URBANO, Elisa; PATAXÓ, Genilson dos Santos. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019, p. 2161-2181.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. 2a. Ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamento crítico y giro descolonial. *In*: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1ªed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. *In*. BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. 2014. p. 23-46.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, 1995.

MONTEIRO, Michelli Cristine Scapol. **Fundação de São Paulo**: A origem da cidade representada por Oscar Pereira da Silva e Antônio Parreiras. VII Encontro de História da Arte – UNICAMP, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação Educação escolar e cultura(s)**, nº23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. **Rev. Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Org. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Apresentação**. Letra Indígena, São Carlos, v. 2, p. 9, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. **Revista Letra Indígena**. V. 1. N. 1. São Carlos- SP, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. “**Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou**”. In: Sesc. Departamento Nacional. Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. 158 p.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

NASCIMENTO, Vilson. **Donevil Alves, administrou Sete Quedas a partir do ano de 1981 até 1983. No ano de 1989 até 1993 administrou o município de Paranhos. Faleceu aos 85 anos em Abril de 2022.** 02/04/2022. Disponível em: <https://agazetaneWS.com.br/noticia/regiao/177046/fronteira-de-luto-morre-aos-85-anos-donevil-alves-1o-prefeito-de-paranhos>. Acesso em: 05 abr. 2022.

NASCIMENTO, Vilson. **Manifestação contra demarcações marcou a sexta em Sete Quedas.** A Gazeta News, Amambai, 11 mar. 2013. Disponível em: <http://www.agazetaneWS.com.br/noticia/regiao/69143/manifestacao-contrademarcacoes-marcou-sexta-em-sete-quedas>. Acesso em 05 abr. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico.** Resumo expandido, GTT 12 - Políticas Públicas XX CONBRACE VII CONICE 17 a 21 de setembro de 2017.

NEUMANN, Eduardo Santos. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (Séculos XVII e XVIII).** Rio de Janeiro, 2005.

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

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1. pp. 287-308. Novembro 2006.

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de História: decolonialidade, resistência e protagonismo.** Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Benícia Couto de (org.). **Histórias que (re) contam história: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul.** Dourados: Ed. UFGD, 2013. 142 p.

OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola.** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

OLIVEIRA, Jorge; E.; PEREIRA, Levi M. **Ñande Ru Marangatu:** laudo pericial sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n.01. Abril de 2010, p.15-40.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. PEREIRA, Levi Marques. **Ñande Ru Marangatu:** laudo pericial sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul. Dourados, MS: UFGD, 2009. 284p.

ORLANDI, Eni Puccinelli, 1942- **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Adriana. VANDERLINDE, Luiz Leno. **A história do município de Sete Quedas-MS.** Monografia apresentada a Faculdade de Selvíria, MS, 2012.

PEREIRA, Alessandra Fontes C. da Rocha. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELAcult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 03, ed. especial, dez., 2017.

PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Foster; CARIAGA, Diógenes Egídio. Org **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guaraní em Mato Grosso do Sul.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018. 159p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIERI Cristiane de; BENSO, Lucas Antonio; PIERONI, Lisandro de Proença. **Madeira de lei.** Campo e Negócio online. 4 de setembro de 2021. Disponível em: <https://revistacampoenegocios.com.br/madeira-de-lei/>. Acesso: 09 maio 2022.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **Entre Práticas e Saberes Históricos:** Um diálogo entre o ensino de História Contemporânea e as teorias curriculares pós-críticas. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História – 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português. A colonialidade do saber:** eurocentrismo, ciências sociais perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgar (Org.), Colección Sur, Buenos Aires: CLACSO, p. 03-05, 2005.

POTIGUARA. Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Editora Global. São Paulo, 2004.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Uma esquina nos confins da América:** encontros e desencontros nos processos de povoamento e ocupação do território do atual Mato Grosso do Sul. In: Graciela Chamorro, Isabelle Combès. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** / Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, André R F. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. **Revista de Estudos e Pesquisas,** Brasília, v. 1, n. 1, p. 241-265, 2004.

REGIS, K. **Relações étnico-raciais e currículos escolares:** análise das teses e dissertações em Educação. São Luís: EDUFMA, 2012.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **Um índio didático:** notas para o estudo de representações. FO. CX. 22, 1992.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental- 5ª a 8ª séries. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2001.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **A Invenção do Índio.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257, 2015. DOI: 10.22456/1982-6524.58523. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/58523>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul “será o letrão ainda um dos nossos?”** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2002.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, 160 p.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil:** das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL 2015. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SABCHUK, Franciele. **Entre Prescrições e Práticas:** Uma Proposta para a Formação Continuada de Professores no Trabalho com a Questão Indígena no Ensino de História para as Séries Iniciais no Município de São José dos Pinhais. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá Mestrado Profissional em Ensino de História. Maringá 2020.

SÁNCHEZ, Daniel Guillermo Gordillo. **Imagens, livros didáticos e colonialidade. RELACult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 03, ed. especial, dez, 2017, artigo nº 535.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTINI, Daniel. **Deputados Heinze e Alceu Moreira sofrem representações por racismo e incitação ao crime**. 25/02/14. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2014/02/deputados-heinze-e-alceu-moreira-sofrem-representacoes-por-racismo-e-incitacao-ao-crime/>. Acesso em: 16 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro**. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16-18 de setembro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. N. 79, novembro de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; Ana Rita Lara de OLIVEIRA. Ensino de História e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.3, p. 1378-1394, set./dez. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **O ensino de História no Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)**: o futuro do passado. *In*. FERREIRA, Ângela Ribeiro *et al.* (Orgs.) BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico]. Editora Fi, Porto Alegre, 2021.

SANTOS, Natalia Aparecida Tiezzi Martins dos. COUTINHO, Dolores Pereira Ribeiro. **O discurso histórico presente no livro didático**: uma abordagem ideológica e historiográfica. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 837-856.

SETE QUEDAS. **Histórico. Prefeitura municipal de Sete Quedas, MS**. Disponível em: https://www.setequedas.ms.gov.br/pagina/78_Historia.html. Acesso em: 30 mar. 2022.

SHELL, Deise Cristina. Os índios na conquista espanhola da América: Leyes nuevas e representações à época da Jornada de Omagua y Dorado. **Revista de História**, 2, 1 (2010), p. 22-38.

SILVA, Ana Celia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele, Munanga, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SILVA, Ana Celia da. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.il.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, 1996.

SILVA, Giovani José da. COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e Culturas indígenas na Educação Básica**. 1ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Giovani José da. MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista: Crítica Histórica**. Ano VIII, nº 15, julho, 2017.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Colonialidade e os coletivos indígenas: debates necessários no ensino de história e desafios em sala de aula**. ANPUH – 31º Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro/ RJ, 2021.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Entre imaginários e representações: o ensino da História e Cultura Indígena na instituição escolar**. Simbiótica, v.8, n.2. mai.-ago Vitória, Brasil, 2021.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Os saberes da cultura guarani presentes no Mato Grosso do Sul**. CONINTER 4. UNIOESTE, Foz do Iguaçu PR, 8 a 11 de dezembro de 2015.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Ñande reko arandu dos Guarani- Ñandeva da tekoha Sombreiro: a educação indígena na perspectiva intercultural**. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, vol. 30, nº 60. Dez, 2010.

SILVA, Priscila Elisabete da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. 2020. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 230 – set./ out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Indígenas no ensino de história: uma temática sensível**. Grupo de Reflexão Docente n. 14 – Ensino de História Indígena. 2020. Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br>. Acesso: 28 out. 2022.

SOBRINHO, Almiro Pinto. **Amambai – Memórias e histórias de nossa gente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. 300 p.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1995.

SOUZA, Daiane. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Entrevista para Fundação Cultural Palmares, publicada em 11 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em 19 jul. 2021.

SOUZA, Rozely dos Santos. **Permanências e mudanças na abordagem dos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental a partir da criação da Lei 11.645/08**. Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

SOUZA, Rosa. Fátima. de. VALDEMARIN, Vera. Teresa. MONARCA, Carlos. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUESS, Paulo. Reconhecimento e protagonismo, apontamentos em defesa do projeto histórico dos Outros. *In: História do imaginário religioso indígena.org*. Antônio Sidekum. Editora: Unisino, 1997.

SULAMY, Katy. **Nós somos só filhos**. Ilustrações Mauricio Negro. Rio de Janeiro: ZIT, 2011.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Significados do livro didático na cultura escolar**. X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. PUC-PR. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia Brasilis ou esta história está mal contada**. Edição Loyola, São Paulo, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. B. Perrone Moisés. Editora Martins Fontes, 2004.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando El Pasado. El poder y la producción de la História**. Trad. Michel Ángel del Arco Blanco. Albalote (Granada): Editorial Comares, 1995.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Editorialred. PUCP, Lima, 2005.

UNICAMP. **Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais**. Enciclopédia das Línguas do Brasil. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/historia_nocoos/nota_geral_grafia_indigena.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera; MEDINA, Maria de Fátima Rocha. **As fronteiras da alteridade: “O outro – indígena” como provocador do discurso em Colombo e Pero Vaz de Caminha.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Campo Grande - MS, n. 31, p. 75-83, jan./jun. 2011.

VASCONCELOS, Luciana. **Índio guarani morre em ocupação de terra reivindicada como tradicional em MS, diz Cimi.** Repórter da Agência Brasil. 26/06/2005. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-06-26/indio-guarani-morre-em-ocupacao-de-terra-reivindicada-como-tradicional-em-ms-diz-cimi>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidade: las insurgências político - epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** **Revista: Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.**

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Conferencia apresentada no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

PESQUISA ACADÊMICA

Antes de tudo agradecemos o interesse em colaborar com a pesquisa, que diz respeito a temática indígena no contexto escolar. Tem por objetivo acadêmico ser apresentada em forma de tese de doutorado, artigos ou resumos. Não existe resposta certa ou errada e sua participação é voluntária.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS/ÀS ALUNOS(AS)

Pesquisadora Responsável: Joselaine Dias de Lima Silva

Orientador: Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante

Nome da cidade: Sete Quedas, MS

1- Em qual escola você estuda?

- Escola Estadual 4 de Abril
- Escola Estadual Guimarães Rosa
- Escola Estadual 13 de Maio

2- Em que Ano do Ensino Fundamental você estuda?

- 6º Ano do Ensino Fundamental
- 7º Ano do Ensino Fundamental
- 8º Ano do Ensino Fundamental
- 9º Ano do Ensino Fundamental

3- Você faz uso do livro didático nas aulas de História?

- Sim
- Não

4- O livro didático é seu principal recurso para estudo nas aulas de História?

() Sim

() Não

5- Em sua escola é realizado algum estudo ou projeto relacionado a temática indígena?

() sim

() não

6- Em que época ou momento você estuda sobre a História dos povos indígenas na escola?

() Próximo ao Dia do Índio.

() Em vários momentos durante o ano letivo.

6.a- Caso tenha respondido “em vários momentos durante o ano letivo”. Descreva em quais situações?

7- De que forma o indígena aparece no seu livro didático de História?

8- Há alguma aldeia indígena No município em que você mora?

() Sim.

() Não

8.a- Caso tenha respondido “sim” anteriormente, escreva qual(is) aldeia(s) _____

9- Viu algum indígena em seu município?

() Sim.

() Não

9.a- Se a sua resposta anterior foi “sim”, escreva em que lugar em seu município viu o indígena?

10- O que você conhece a respeito dos povos indígenas? Quem são eles? Como vivem?

11- As mudanças que sua região e cidade vivenciou ao longo dos anos, de alguma forma foi influenciada pela Cultura Indígena?

() Sim.

() Não

11.a- Se a sua resposta anterior foi “sim”, escreva como ocorreram essas mudanças?

12- Na escola em que você estuda tem alunos indígenas?

() Sim

() Não

13- Além do livro didático conhece algum outro livro que trata da História dos povos indígenas?

() Sim.

() Não

13.a- Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, escreva qual(is)

14- Conhece algum livro de autoria indígena?

() Sim.

() Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

PESQUISA ACADÊMICA

Antes de tudo agradecemos o interesse em colaborar com a pesquisa, que diz respeito a temática indígena no contexto escolar. Tem por objetivo acadêmico ser apresentada em forma de tese de doutorado, artigos ou resumos. Não existe resposta certa ou errada e sua participação é voluntária.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS/ÀS DOCENTES

Pesquisadora Responsável: Joselaine Dias de Lima Silva

Orientador: Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante

Nome da cidade: Sete Quedas, MS

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Data: _____

1- Em qual escola você leciona?

- () Escola Estadual 4 de Abril
() Escola Estadual Guimarães Rosa
() Escola Estadual 13 de Maio

2- Qual sua formação? Curso-licenciatura: _____

- () Ensino Médio completo (com magistério)
() Ensino médio completo (sem magistério)
() Ensino Superior () completo () em andamento.
() Especialização () Mestrado () Doutorado.

3- Tempo de atuação na área de História?

- () até 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

4- Em quantas e em quais turmas você ministra aula de História? _____

5- Você utiliza com frequência o livro didático nas aulas de História?

() Não () Sim

6- O livro didático é o principal recurso de ensino utilizado nas aulas de História?

() Não () Sim

7- Como acontece a escolha dos livros didáticos na escola em que leciona?

8- O que você professor (a) prioriza no livro didático para realizar a escolha?

9- Como os livros didáticos utilizados em sala de aula tratam a temática indígena?

10- Como é representado o indígena aos alunos por meio do livro didático?

11- Qual a avaliação que você faz dos conteúdos relacionados a temática indígena presente no livro didático: Projeto Araribá- História utilizado na escola?

() ótimo () bom () pode melhorar () ruim

11.a- Esclareça sua escolha da resposta anterior:_____

12- Além do livro didático é utilizado outros materiais para trabalhar a temática indígena em sala de aula? Qual (is)?_____

13- Em sua formação acadêmica teve algum estudo que tratava especificamente sobre a temática indígena?_____

14- Fez algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado a temática indígena?

() Não () Sim. Qual (is)? _____

15- Em tempos de pandemia o modo de ensino com aulas remotas aumentou o uso do livro didático nas aulas de História

Não Sim

16- Qual a sua opinião sobre as imagens presentes no livro didático de História?

17- Você costuma trabalhar com essas imagens?

Sim Não Às vezes

18- No município em que você mora existe alguma aldeia indígena?

Não Sim. Qual (ais)? _____

19- Em que período é estudado a temática indígena na escola? E que tipo de estudo é realizado?

20- Conhece algum livro de autoria indígena?

Não Sim. Qual (is)? _____

21- Existe algum material sobre os povos indígenas na Biblioteca da escola onde você trabalha?

Não Sim. Qual (is)? _____

22- Conhece a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras?

Não Sim. Como ficou sabendo sobre a Lei 11.645/2008?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

PESQUISA ACADÊMICA

Antes de tudo agradecemos o interesse em colaborar com a pesquisa, que diz respeito a temática indígena no contexto escolar. Tem por objetivo acadêmico ser apresentada em forma de tese de doutorado, artigos ou resumos. Não existe resposta certa ou errada e sua participação é voluntária.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS/ÀS DIRETORES/AS E COORDENADORES/AS

Pesquisadora Responsável: Joselaine Dias de Lima Silva

Orientador: Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante

Nome da cidade: Sete Quedas, MS

Nome da escola em que atua: _____

Data: _____

01-Qual sua formação? Curso-licenciatura: _____

- () Ensino Médio completo (com magistério)
 () Ensino médio completo (sem magistério)
 () Ensino Superior () completo () em andamento.
 () Especialização () Mestrado () Doutorado.

02-Informe o total de alunos que a escola atende. _____

03-Qual o total de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental? _____

04-Tem alunos declarados indígenas na escola?

() Sim. Quantos? _____

() Não.

05-Como acontece a escolha do livro didático na escola?

06-Quais livros didáticos de História foram adotados na escola referente ao PNL D de 2008, 2011, 2014 e 2017?_____

07-Existe algum estudo ou projeto relacionado a temática indígena realizado na escola? Se existe exponha quando e como ele acontece? () Sim () Não

08-No município em que você mora existe alguma aldeia indígena?

() Sim () Não

08.a- Caso tenha respondido “sim” anteriormente, escreva qual(is) aldeia(s)_____

09- Conhece a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras?

() Não () Sim. Como ficou sabendo sobre a Lei 11.645/2008?

10-Quais ações são realizadas na escola para a efetividade da Lei 11.645/2008?

11-Levando em conta sua própria vivencia dentro do ambiente escolar, que impacto a Lei11.645/2008 possui de fato na educação?

12-A Lei 11.645/2008 realmente tem promovido na prática a aceitação e valorização da diversidade social e cultural dentro dos meios educacionais?

13-Após a Lei 11.645/2008, comente o que foi implementado, o que foi não se efetivou e o que é possível fazer para melhorar?
