Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

LEI N. 11.645/08

O que Devemos Aprender com os Indígenas?

LEY N. 11.645/08

Lo que Debemos Aprender de los Indígenas?

*CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES**
*VÂNIA CRISTINA DA SILVA***

Resumo: A promulgação da Lei nº 11.645/2008 foi um importante passo para a inserção da temática indígena no âmbito educacional, mas, devemos ponderar: quais materiais e discursos estão sendo utilizados no Ensino de História para a efetivação do referido regimento? Partindo desse questionamento, o presente artigo tem como objetivo discutir o cumprimento da lei e da Base Nacional Comum Curricular, a partir do protagonismo dos povos indígenas. Assim, o texto se pautará em dois eixos principais. No primeiro, discutiremos como a temática indígena tem sido apresentada nas propostas da BNCC e nos materiais didáticos de diferentes editoras e destinados às turmas de 6º e 7º anos. No segundo tópico, o debate versa em torno da produção dos próprios indígenas, e como podemos aprender sobre a história da etnia Potiguara. Dentre as fontes que deram corpo ao trabalho constam, além dos documentos oficiais e dos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, a produção didática feita pelos Potiguara da Paraíba, além de três questionários aplicados e respondidos por estudantes, matriculados na turma do 6º ano, da Escola Estadual Indígena Cacique Iniguaçú, na aldeia de Tramataia, em Marcação/PB. Como resultado dessa investigação, ligada aos trabalhos do Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba, constatamos que um possível caminho para o ensino de história indígena que atenda às orientações previstas na Lei nº 11.645, é aprender através de suas experiências, com as suas histórias e seus modos próprios de vivência e levar essas experiências para as salas de aulas das escolas não indígenas.

Palavras-chave: Lei 11.645. BNCC. História Indígena. Ensino de História. Potiguara.

Resumen: La promulgación de la Ley 11.645 / 2008 fue un paso importante hacia la inserción de la temática indígena en el ámbito educativo, pero, debemos considerar: ¿qué materiales y discursos se están utilizando en la Enseñanza de la Historia para la vigencia de dicha normativa? Con base en este cuestionamiento, este artículo tiene como objetivo discutir el cumplimiento de esa ley y la BNCC, con base en el rol de los pueblos indígenas. Así, el texto se guiará por dos ejes principales. En la primera, discutiremos cómo se ha presentado la temática indígena en las propuestas del BNCC y en los materiales didácticos de diferentes

* Doutora em História pela UNESP, professora Associada do Departamento de História da UFPB. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA)/UFPB e do Programa de Pós-Graduação em História/UFPB. E-mail: claudialago.rn@gmail.com
** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História da UFG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Abaiara - Estudos Indígenas da Paraíba. E-mail: vaniac_historia@hotmail.com

editoriales y con destino a las clases de 6º y 7º curso. En el segundo tema, el debate es sobre la producción de los propios indígenas y cómo podemos aprender la historia de la etnia Potiguara. Entre las fuentes que dieron forma al trabajo, además de los documentos oficiales y libros de texto aprobados por el PNLD, se analizó la producción didáctica realizada por el Pueblo Potiguara, así como tres cuestionarios aplicados y contestados por los alumnos, matriculados en la promoción de 6º grado, de la Escuela del Estado Indígena Cacique Iniguaçú, en la vereda Tramataia, en Marcação / PB. Como resultado de esta investigación, vinculada al trabajo del Grupo de Investigación Abaiara - Estudios Indígenas de Paraíba, encontramos que una posible forma de enseñar historia indígena que cumpla con los lineamientos establecidos en la Ley N. 11.645, es aprender a través de sus experiencias. , con sus historias y sus propias formas de vida.

Palabras-clave: Ley 11.645. BNCC. Historia indígena. Enseñanza de la historia. Pueblos Potiguara.

Introdução

Quando a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinou que os currículos escolares adotassem em seus conteúdos a temática indígena, em especial nas áreas de Artes, História e Literatura, este foi um avanço na desconstrução dos estereótipos sobre as diversas populações indígenas, dos papéis folclóricos, da ideia de extinção, ou ainda, de serem somente aqueles que vivem isolados em florestas longínquas.

A caricatura atribuída às populações indígenas perdurou durante anos, e o processo de educação escolar tem sua grande parte de responsabilidade. Para começar, as ideias e discursos pregados desde os tempos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro permaneceram nos manuais didáticos até antes da promulgação da referida Lei. Acrescentamos a esses materiais, as imagens sempre relacionadas aos rituais de antropofagia descritos por Hans Staden, no século XVI, e no decorrer do discurso e das representações imagéticas, seguem os juízos de que as populações indígenas desapareceram ou, no melhor das hipóteses, foram inseridas no contexto civilizador graças ao trabalho de catequização.

No senso comum, os povos indígenas foram protagonizados na mídia, mas, não exatamente pelo seu papel cultural, e sim por “impedirem o progresso da nação”, ao tentarem evitar a construção de estradas ou grandes empreendimentos em áreas de reservas indígenas ou ambientais, ou seja, gerações e gerações aprenderam que os povos indígenas do Brasil não devem fazer parte da história social e cultural do país.

Nesse cenário de “desserviço da história indígena”, como menciona Giovani Silva (2015, p. 23), termos errôneos são repetidamente usados, tais como: se referir a esses povos como índios, ao invés de tratá-los por indígenas; dizer que moram em ocas, quando as formas de habitação e suas nomenclaturas seguem suas

particularidades culturais e linguísticas; que vivem em tribos, quando o correto são territórios; e, na mais grave colocação, dizer que “não são mais índios porque usam celular, possuem carro igual e vivem nas cidades”.

Mas, afinal, o que define a identidade de um indivíduo? São suas posses materiais ou sua vivência? Por que para o homem branco ocidental houve uma inserção cultural, inclusive de adaptação ao que a modernidade e a tecnologia foram capazes de proporcionar, mas, para os povos indígenas há uma renegação e, assim, eles devem ser condenados a viverem cristalizados no século XVI?

São essas e outras generalizações que a inserção da história indígena nos currículos escolares busca romper. Mas, precisamos fazer uma análise reflexiva e crítica sobre o que está sendo posto. Em primeiro lugar, o olhar sobre a própria Lei e a conjuntura de sua promulgação nos trazem alguns questionamentos: é possível afirmar que a Lei aponta para as mudanças ideológicas na educação em que cabem as discussões sobre a inclusão dos movimentos de classes sociais excluídas da história do Brasil? E dentro da própria historiografia, as mudanças nos paradigmas e metodologias estão, enfim, rompendo com o discurso eurocêntrico?

O segundo ponto que devemos analisar é o papel da Base Nacional Comum Curricular no campo escolar, cujo segmento já traz em suas diretrizes o que preza a Lei nº 11.645/08, ou seja, a história e a cultura indígena no currículo do ensino básico. Neste ponto, a discussão que faremos trata sobre, em que medida o conteúdo é abordado na prática.

E, por fim, temos que nos debruçar sobre o material didático, que tem um caráter bibliográfico de consulta e de orientação para professores e alunos, mas não deixa de ser um produto comercial, e, apesar de seguir toda uma regulação determinada pelos órgãos oficiais da educação brasileira, como o Plano Nacional do Livro Didático e a BNCC, na prática, atende às demandas do mercado editorial.

Com base nesses campos de discussão, nosso objetivo aqui é mostrar como o indígena é contemplado em todo esse aparato em torno da sua história e da sua cultura na educação brasileira, em especial para o campo escolar não indígena. Assim, pautado nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba), nosso debate busca mostrar como a fala do indígena ainda está ausente nesse processo e, por fim, trazemos como um possível caminho para o ensino de história indígena que atenda às orientações previstas na Lei 11.645/08, uma aproximação maior com as próprias experiências indígenas, suas histórias e seus modos próprios de vivência e, partir daí, esse conhecimento poderá ser bem mais discutido no contexto das escolas não indígenas.

O indígena na Lei nº 11.645/08, na BNCC e nos materiais didáticos

O Decreto Lei nº 5.540, publicado em 02 de junho de 1943, determinou o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Esse documento, assinado por Getúlio Vargas, inseriu o indígena no contexto educacional, isto porque, durante o Estado Novo, a escola tornou-se campo ideal para semear ideias relacionadas às doutrinas que embasavam um Estado centralizador, "[...] que colocava a ordem, a obediência e a moral como valores inquestionáveis, ou seja, preparar o futuro da nação a partir dos valores do regime vigente" (SILVA, 2017, p.154).

Nessa conjuntura, ao tornar as datas cívicas em festividades escolares, o Estado Novo transformou as instituições de ensino em instrumentos de manutenção da memória nacional (SILVA, 2017, p. 155). E, assim, foi instaurado o "dia do índio", comemorado até os dias atuais. Mas, qual é a representatividade desta data na concepção escolar? No básico, trabalhar com as crianças um dia de pinturas que, na maioria das vezes, se limita a isso, sem uma contextualização da história dessas populações, sua diversidade e, principalmente, os espaços que ocupam atualmente.

Do Estado Novo até a redemocratização, as vozes dos indígenas não eram evidenciadas, até que, na Constituinte de 1988, a presença dos movimentos indígenas e indigenistas nas assembleias que definiram a nova Constituição, garantiram o reconhecimento dos diversos povos, pelas suas histórias, culturas, línguas, territórios e costumes. E, nesse ínterim, uma educação voltada às suas especificidades e permanências culturais. Mas, apesar dessa conquista, as representações indígenas no âmbito escolar permaneceram restritas ao 19 de abril: caricatas, reduzidas aos personagens folclóricos e às generalizações dos povos do período colonial. E, somente vinte anos depois de promulgada a Constituição, temos a Lei nº 11.645/2008, "[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'" (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, a Lei nº 11.645 é um documento que obriga as escolas não indígenas a adotarem em seus currículos um tema que já era pautado nos manuais didáticos desde o século XX, mas, sempre tratado de forma superficial. Claro, nem todos os manuais didáticos ou currículos escolares contemplavam o assunto, alguns se limitavam a tratar apenas o indígena na ótica colonial que fora salvo pela catequese.

Mas, é preciso dimensionar qual o contexto político e ideológico que nos trouxe a este ponto. Politicamente, nos primeiros anos de 2000, iniciou-se uma fase em que os movimentos sociais buscaram suas afirmações, em virtude de um período

democrático, o que permitiu que diversos integrantes de movimentos afro-brasileiros intervissem junto ao governo federal para a publicação da Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, corrigindo uma lacuna histórica quanto aos povos de origem africana.

Do mesmo modo, conforme aponta Clovis Brighenti (2015, p. 143), foi também em 2003 que tiveram início, em Brasília, as manifestações indígenas conhecidas, hoje, como Acampamento Terra Livre. Resultado de movimentos de lideranças e povos de diversas partes do Brasil, eles se concentraram na capital do país para pressionar o governo pela definição das demarcações de terras. O ato passou a ter uma visibilidade nacional e internacional, trazendo à pauta as questões e os problemas em torno dos diversos povos e das lutas pelas permanências em seus territórios. Para o autor: "O Acampamento Terra Livre é resultado de décadas de acúmulo de experiência do movimento indígena brasileiro e reflete o momento presente" (BRIGHENTI, 2015, p. 143).

Mas, mesmo antes disso, os movimentos indígenas já buscavam colocar em evidência suas lutas e suas reinvindicações. Desde a década de 1970, o Movimento Indígena Brasileiro (MIB), juntamente com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) tinham como pauta o "[...] reconhecimento étnico e o direito à terra" (FANELLI, 2020, p. 3), e com a Constituição de 1988, conseguiram estabelecer uma educação diferenciada.

Fazendo uma análise da conjuntura política desse período, que se desencadeou na promulgação da Lei nº 10.639, a participação desses movimentos foi fator decisivo. Resultado das ações de integrantes do movimento negro, que cobraram nas instâncias federais a implantação e o cumprimento de uma lei que obrigasse os currículos escolares a discutirem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros (HAJE; SEABRA, 2018), a intenção de contemplar os povos indígenas no âmbito educacional só foi apresentada dois meses depois da promulgação dessa Lei, através do Projeto de Lei 433/03, defendido pela então deputada, Mariângela Duarte (PT-SP), e cujo teor propunha inserir "[...] no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'" (BRASIL, 2003).

Conforme análise de Giovana Fanelli (2020), o PL 433/03 percorreu um longo caminho burocrático até a Lei nº 11.645/08, mas, na própria fala da deputada proponente do projeto, ficaram espaços em aberto no que tange ao protagonismo indígena "na história, no passado ou na atualidade" e que só foram corrigidos pela análise da relatora do PL, a Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), que apresentou, na

opinião de Fanelli (2020), "[...] um discurso muito mais crítico e contundente, em que a autora inicia denunciando tanto o genocídio sofrido pelas populações originárias, quanto sua resistência ao longo da história" (FANELLI, 2020, p. 9).

Diante do exposto, e sabendo da efetiva ação por parte dos movimentos indígenas durante todos esses anos, a pergunta que fazemos é: por que os indígenas não foram contemplados já na Lei nº 10.639? Esse questionamento nos leva a uma conjetura: considerando que existe uma relação direta dos povos indígenas com a ocupação de terras e, muitas dessas, em disputas por parte de alguns setores políticos e econômicos, trazer para a educação certos debates sociais, evidenciaria a exposição desses setores em ocultar seus reais interesses. De todo modo, a partir da lei de 2008, criou-se a expectativa de mudanças de maior impacto no ensinar sobre a história indígena, porém, percebe-se que ainda há resistência por parte dos cursos de formação docente, nas estruturas curriculares e nos livros didáticos para trabalhar o tema com novas abordagens.

De certa forma, a aplicação da lei representou mudanças nas estruturas curriculares das licenciaturas e das escolas, bem como nas metodologias e práticas pedagógicas. Antes do referido regimento, a abordagem do tema se condicionava pela presença ou não do conteúdo no livro didático, e, portanto, as representações indígenas se restringiam ao dia 19 de abril. Com a obrigatoriedade, as escolas passaram por revisões de suas propostas pedagógicas e curriculares, os professores tiveram que buscar por cursos de formação continuada e os cursos de formação docente precisaram modificar seus currículos, inserindo o conteúdo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme a Resolução CNE nº1, de 17/06/2004[1].

Sobre este último, há uma ressalva. A Resolução do CNE nº1 N. 1 de 17/06/04 especifica sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e não se refere aos povos indígenas. Um ano após, a Lei nº 10.639, que definiu o mesmo conteúdo para o ensino básico, aplicava-se também para os cursos de educação superior. Isto significa que até 2008, escolas, docentes e universidades, em sua grande maioria, mantiveram os povos indígenas na mesma invisibilidade.

Mas, todo esse aparato decorrente da Lei nº 11.645/08 significa a garantia de que a temática indígena está resguardada na educação básica, com uma discussão crítica e reflexiva? Está assegurado que os alunos das escolas não indígenas passarão a conhecer que os indígenas são os verdadeiros povos originários do Brasil, e não

1 A Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

os portugueses com suas caravelas? Bem, em nossa perspectiva, ainda é cedo para afirmar. Sem querer apontar para uma visão pessimista, mas, analisando o contexto desde a promulgação da Lei até a publicação da BNCC, em 2017, e aplicação em 2018, temos aí um espaço de dez anos. Nesse intervalo, percebemos mudanças muito sutis, seja nas práticas metodológicas docentes, seja nas estruturas curriculares.

Enquanto os movimentos sociais pressionavam o campo legislativo para a promulgação e aplicação da lei que traz a discussão sobre as relações étnico-raciais para o meio educacional, no âmbito acadêmico e intelectual, as discussões teóricas e historiográficas se convergiam em torno de algumas correntes, dentre elas, a da decolonialidade, que parte do princípio da não europeização, e isto significa, entre outros pontos, tratar o período colonial não como "descoberta" e "salvação", mas, pela ótica da invasão, do extermínio, da imposição de culturas, crenças e governos ocidentais, os quais extirparam as terras e os povos originários em prol dos mercados e reinos europeus, ou seja, ao invés de enaltecer os europeus como salvadores da barbárie, pautar os saberes dos povos originários pelo olhar deles próprios (NDLOVU, 2017).

Tratando da inclusão dos saberes indígenas no contexto da decolonialidade, John Monteiro já apontava que:

> Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo de expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses "esquecidos" da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios. (MONTEIRO, 2004, p. 227).

E foi sob a inspiração de pesquisadores como John Monteiro, que muitos historiadores começaram a se debruçar sobre a história dos povos indígenas, e, aliando-se aos debates sobre o ensino de História, fomentaram as discussões em defesa da aplicação da Lei nº 11.645/08, junto da Base Curricular Comum Nacional.

Após muitos debates e duas versões amplamente contestadas, a BNCC teve sua versão final publicada em 2017. No seu conjunto, a história indígena é trabalhada do 4º ao 9º ano, conforme explicita o documento:

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

> compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2018, p. 399).

Pela perspectiva da BNCC, as histórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas devem fazer parte de um cotidiano escolar, cujas pluralidades culturais sejam conhecidas e respeitadas, abolindo, portanto, os conceitos estereotipados construídos e associados "[...] à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia" (BNCC, 2018, p. 399).

Deste modo, percebemos que, ao trabalhar o "Eu" e o "Outro" logo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o conteúdo de História da BNCC abre espaço para as discussões nos anos seguintes sobre diferentes histórias e culturas para além do eixo eurocêntrico. Por exemplo, ao fim do 5º ano, o aluno deverá ter a compreensão das pluralidades sociais, temporais e espaciais, e, no que cabe ao exigido pela lei, deverá "(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica" e "(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos" (BNCC, 2018, p. 413).

Nos anos que compreendem o Ensino Fundamental II, as percepções sobre os processos de decolonização são mais enfatizadas pela BNCC, e as relações de passado e presente permitem que os alunos identifiquem como os eventos de dominação e submissão, sofridos por diversos povos, estão ainda hoje vinculados. Assim, ao ver que os alunos do 7º ano, ao trabalharem as dinâmicas do mundo colonial, terão como debate as formas de dominação, conflitos e resistências dos povos indígenas e dos escravizados africanos, certamente, é um grande passo para as reformulações identitárias.

Mas, todo esse aparato regimental e curricular que reverbera a importância da inserção da história e cultura indígena na educação básica brasileira, deve ser contemplado nos manuais didáticos. Sendo a principal fonte de consulta para alunos e professores, os livros didáticos devem seguir as diretrizes curriculares nacionais, e, neste contexto, o que diz a Lei nº 11.645/08 e a BNCC. A questão que levantamos sobre esse ponto é: como tem sido a abordagem desses autores no tocante à temática indígena?

No Brasil, a relação com o uso do livro didático na educação escolar tem algumas particularidades que envolvem questões políticas, mercadológicas,

estruturais, regimentais, ideológicas, dentre outras. Não abordaremos todas aqui, porém, faremos alguns apontamentos em torno do tema em pauta.

É desde a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, o qual propunha uma regulamentação dos materiais a serem adotados nas escolas brasileiras de educação básica, que o acompanhamento do que é produzido é de responsabilidade do Governo Federal. Deste modo, é imprescindível lembrarmos que, mesmo regulado nas normativas da educação, eles são imbuídos do viés ideológico de seus autores e de suas editoras.

Segundo Célia Cassiano (2013, p. 23), o PNLD representou um grande negócio para o mercado editorial, isto porque, "[...] o governo brasileiro passou a ser o maior comprador de livros do país". Desta forma, fica clara a vinculação entre este mercado e as articulações políticas. O maior problema nessa relação é que, conforme discute Circe Bittencourt, os materiais didáticos funcionam como "[...] instrumento de controle do ensino por parte de diversos agentes de poder" e, portanto, sua escolha é uma questão política (BITTENCOURT, 2011, p.298).

O livro didático é a principal e, muitas vezes, a única referência bibliográfica e documental de alunos e professores. Como apresentado por Bittencourt (2011), o material faz parte do cotidiano escolar, pois funciona como suporte pedagógico e como fonte de conhecimentos e valores, ou seja, se esse material é disponibilizado no âmbito educacional, o controle sobre o que é dito nos livros didáticos é crucial para a manutenção de interesses políticos.

Assim, pela perspectiva do controle político, o melhor a se fazer é tratar os povos indígenas nos livros didáticos como figurantes da História do Brasil. Esse discurso, digamos didático, que vem sendo propagado desde os tempos do IHGB, em especial nos escritos de Francisco Adolfo de Varhangen, esconde os diversos movimentos de luta e de resistências indígenas ao longo dos anos. Entretanto, mesmo considerando o que dizem as diretrizes regimentais e curriculares, como dito anteriormente, os manuais didáticos são produtos das relações políticas e ideológicas.

Para identificar essa relação, o Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba (UFPB), realizou, entre 2017 e 2018, um levantamento dos livros didáticos adotados pelas escolas do município de João Pessoa[2]. Na pesquisa, foram analisadas 22 obras, sendo 12 do 6º ano e 10 do 7º ano, publicadas entre os anos de 2009 a 2015. O objetivo era avaliar como esses materiais se reportavam aos povos indígenas, considerando a implementação da lei aqui em estudo. Nesse intento,

2 Os dados são resultados do Projeto de Pesquisa (PIBIC): *Por que não falamos dos povos indígenas? A imagem do índio no livro didático* (2017/2018), coordenado pela professora Cláudia Cristina do Lago Borges, e executado pelo discente Anderson Bastos da Silva.

foram observados aspectos sobre abordagem do conteúdo, imagens e quantidade de páginas destinadas ao assunto.

Em termos gerais, a análise mostrou que os materiais do 6º ano tratavam mais da origem do homem americano, dos processos migratórios e das diversas culturas pré-históricas nas Américas, enquanto, os do 7º ano apresentavam:

> [...] conteúdos sobre os povos indígenas a partir da colonização, de maneira intercalada nos processos de catequização, guerra justa, conflito contra os holandeses e resistência indígena. Os livros citam a população Tupi como referência e é informado novamente a forma de alimentação e organização desse povo. Utilizando como referência apenas os povos Tupi, os livros geralmente não destacam as diferenças entre outras culturas, obtendo-se assim apenas a ideia de uma única cultura centralizada. O destaque também é relacionado aos rituais antropofágicos dos tupinambás. Ao informar o adentramento dos colonos portugueses, alguns autores explicam a prática de escambo como favorecimento ao europeu, ou seja, induzindo a ideia de ingenuidade dos povos nativos, mas sem mostrar o significado que a troca de objetos representava para os povos indígenas. (SILVA, 2018, p. 3).

Dentre as obras analisadas, algumas entraram em destaque, ou pela permanência estereotipada do discurso, ou pela exposição mais crítica e reflexiva. Para demonstrar as perspectivas dos diferentes discursos, trazemos alguns exemplos. Começando pelas obras de permanência, apresentaremos três obras consideradas referências, em virtude dos seus autores e das editoras responsáveis pela publicação, sendo duas dessas, do mesmo autor, editora e ano escolar, mas, com anos de publicação diferentes.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada. 6º Ano. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

O livro contém quatro unidades, totalizando 19 capítulos, contudo, apenas o 4º capítulo, “O povoamento da América”, retrata sobre os povos indígenas. Todo o conteúdo sobre o tema é discutido em oito páginas e culmina com apenas um questionário para aferição da aprendizagem. O texto traz generalizações sobre os primeiros americanos, sem muitos debates atualizados da pesquisa arqueológica, e pouco demonstra a relação entre os primeiros habitantes e os povos indígenas.

CONTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer História: História geral e do Brasil, 7º ano. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

O tema é abordado a partir do terceiro capítulo e contém nove páginas sobre o assunto. As informações contidas nos textos se limitam a demonstrar a cultura Tupi. Sobre as expressões culturais desses povos, descrevem-nos pela sobrevivência através da natureza, a partir do plantio e colheita de raízes, frutas e outros alimentos

provenientes da caça. A prática da antropofagia é citada pela simplificação do ritual, cujo propósito era o de conseguir as virtudes da vítima.

Os demais capítulos mostram os indígenas como pessoas que atacaram os colonizadores, principalmente, após a definição das capitanias hereditárias e a efetiva colonização. De modo geral, os indígenas são descritos e relacionados à chegada dos portugueses, e sem um debate sobre a condição desses povos no passado e no presente.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar, 7º Ano. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

O tema é abordado no 8º capítulo, "Povos da América", e seis páginas foram dedicadas ao debate sobre os povos indígenas do Brasil. A história desses povos é iniciada pelo povoamento das Américas, depois demonstram as formas de organização das aldeias, em particular as ligadas pelas lideranças e destaca que havia divisão de trabalho entre homens e mulheres.

Nos demais capítulos, o texto relaciona de forma geral as práticas culturais desses povos no passado e no presente, tais como doenças que atacaram e ainda conduzem muitos à morte, e retrata os povos pelos adornos e roupas utilizados ao longo dos anos. Sobre o impacto da colonização, os autores retratam a guerra justa simplesmente como forma de escravização de indígenas.

Analisando as três obras apresentadas, em especial na comparação entre as duas de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, vemos que a aplicação da Lei nº 11.645/08 não é apresentada numa perspectiva do debate reflexivo, ao contrário, elas seguem um discurso limitado, tradicional e conservador, com generalizações e permanências dos povos indígenas no papel figurativo da conquista colonial, e mesmo tendo a diferença de seis anos entre as publicações de Cotrim e Rodrigues, vemos que não houve qualquer atualização na forma do discurso.

Entretanto, no decurso dos debates e da visibilidade dos povos indígenas no processo de construção da história do Brasil, outras obras apresentaram abordagens bem mais críticas, capazes de instigar maior reflexão sobre a condição desses povos no passado e no presente. Para tanto, apresentaremos duas:

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. Para viver juntos: História, 7º ano: Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

Nesta obra, a temática indígena começa a ser trabalhada na segunda unidade, "Os povos indígenas do Brasil", a qual subdivide-se em três capítulos. No geral, o livro

aborda, principalmente, a cultura dos povos Tupi e Guarani. Sobre os Tupi, o texto mostra a sua forma de organização em grupo e a característica ritualística através da antropofagia. Destaca-se a construção de habitações e modos de vida entre os habitantes. Os autores citam ainda que o catolicismo foi usado como forma de reprimir os indígenas nas suas divergências culturais.

A obra também relaciona os aspectos culturais e históricos dos povos indígenas no presente, contextualizando a dificuldade em valorizar a cultura, as questões de demarcação e invasões de terras por parte de fazendeiros e latifundiários. Ao mesmo tempo, o texto mostra o percurso histórico dessas incursões territoriais feitas desde os bandeirantes e pelo processo de catequização que conduziram a escravização de diversos indígenas.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. História nos dias de hoje, 7º ano. São Paulo: Leya, 2012.

A obra discute a temática indígena em três capítulos. No 8º capítulo, *"A américa antes da chegada dos conquistadores europeus"*, os autores introduzem o debate sobre as navegações, ressaltando a necessidade de tomar muito cuidado com a expressão "descoberta da América", pois revela apenas o ponto de vista dos europeus. O 10º capítulo, denominado: "O Brasil antes de Cabral", enfatiza o impacto do processo colonizador sobre os povos indígenas, e citam que:

> A nossa história começa com os primeiros habitantes dessas terras. Apresentar essa história a partir da sua origem é uma maneira de assumirmos um posicionamento crítico com relação à dominação, à escravidão e às mortes às quais os povos indígenas forma submetidos nesses mais de 500 anos. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.176).

Considerando que a publicação é do ano de 2012, podemos notar que a obra já apresentava informações atualizadas e trazia no texto a fala dos povos indígenas:

> Informações sobre Almilr Narayamoga Suruí, ele conseguiu associar-se a uma empresa estaduniedense que permitiu a utilização da internet por integrantes da etnia localizada entre Rondônia e Mato Grosso, são cerca de 25000.000 km². Assim ele possibilitou averiguação do limite da demarcação por satélite e consegue denunciar as tentativas de invasão. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.190).

No conjunto, os autores apresentam debates que parecem delicados aos embates políticos e econômicos, pois abordam temas como diminuição populacional, conflitos e ocupação de terras, e, principalmente, exploram uma desconstrução da visão do herói colonizador, como, por exemplo, o papel dos bandeirantes na conquista e interiorização do Brasil, mostrando-os como comerciantes de indígenas escravizados. Sobre este ponto, culmina o debate com uma provocação reflexiva aos alunos, ao

apresentar o seguinte questionamento no caderno de atividades: “Qual visão dos bandeirantes poderíamos ter com base nessas imagens? Os bandeirantes podem ser considerados heróis do Brasil? Justifique” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.195).

No contexto apresentado a partir dessas últimas obras, percebe-se a discussão do tema a partir das relações passado e presente, em especial pela necessidade de explorar abordagens críticas, como os processos de invasão de terras, as ameaças culturais pela imposição dos grupos evangelizadores, a falta de políticas públicas destinadas aos povos indígenas, entre outros, ainda é delicado diante dos arranjos políticos, ideológicos e comerciais da produção desses materiais didáticos no Brasil.

Outro fator a se considerar é que, em quase a totalidade das obras analisadas pelo projeto, o protagonismo indígena é completamente invisível. A exceção do material apresentado por Campos, Claro e Dolhnikoff, não há nesses textos referências das diversas produções bibliográficas, cinematográficas, literárias, acadêmicas e outras de autoria dos próprios indígenas.

Mas, a participação indígena em diversos setores profissionais tem proporcionado mais visibilidades sobre suas culturas, histórias e lutas. A divulgação e propagação das mídias digitais, bem como os setores editoriais, cinematográficos, artísticos e políticos têm permitido que representantes de diversos povos, como Ailton Krenak, Edson Kayapó, Daniel Munduruku, Sônia Guajajara e muitos outros, alcancem públicos para além do espaço escolar.

Essas conquistas são de extrema importância, pois têm permitido que vários conceitos relacionados aos povos indígenas sejam desconstruídos, dentre eles a ideia da barbárie, da selvageria e, ainda, a de que uma vez que dominem os processos tecnológicos atuais, esses perdem suas identidades.

Deste modo, entendemos que a Lei nº 11.645/08, a BNCC e os materiais didáticos só cumprirão seu papel sobre os povos indígenas, quando abrirem espaços para que as vozes desses povos estejam, também, presentes nesse processo. E aí, compreenderemos que o 19 de abril não é uma data em que se comemora o “dia do índio”, mas, que representa para o indígena o dia de luta, de trazer sua evidência social e cultural; que os povos indígenas podem ter os mesmos acessos aos bens culturais e materiais que o branco possui, da mesma forma que o povo branco se apropriou da cultura indígena; e que a lei não é só para uma reparação histórica, mas, para evidenciar a cultura dos diferentes povos, em sua ressignificação cultural.

Indígenas que contam sobre indígenas: um estudo da história pelo olhar dos Potiguara da Paraíba

Durante esses 13 anos nos quais a Lei nº 11.645 esteve em vigência, muitos entraves permaneceram (e permanecem!). Seja em relação aos materiais didáticos, seja no âmbito da formação docente, a questão é que ainda existem obstáculos que nos colocam, enquanto professores de História, diante de um imenso desafio. Pensando nisso, uma das possibilidades que podem direcionar nosso trabalho é o acesso a materiais didáticos específicos, produzidos pelos próprios indígenas, como aliados no trabalho junto aos livros que são enviados pelo PNLD, um complemento à história que se conta sobre os indígenas, mas pela voz deles próprios.

No caso aqui específico, em contrapartida aos materiais analisados anteriormente, lançamos mão de um livro importante, produzido pelos Potiguara e que, se levado para o trabalho em sala, poderá enriquecer, sobremaneira, as aulas nas escolas do Estado da Paraíba. Trata-se da obra: *Os Potiguara pelos Potiguara*, material lançado no ano de 2005, com textos e desenhos produzidos pelos professores, estudantes e pela comunidade. A escolha do material para análise nesse artigo, deveu-se ao fato de ser de fácil acesso, sendo possível que professores que não são indígenas e que precisam trabalhar essas questões em sala de aula, em cumprimento à Lei nº 11.645, consigam um exemplar. Cabe mencionar aqui a dificuldade na disponibilização de exemplares em número maior, para todos os estudantes, - esse é um entrave - inclusive nas escolas indígenas. Nesse caso, caberia às políticas públicas para a educação um maior empenho na produção e distribuição de materiais como esse para as escolas.

Com um total de 52 páginas, compostas por narrativas e por traços coloridos que contam sobre a vivência dessa população, Os Potiguara pelos Potiguara reúne uma coletânea de textos abertos, produzidos por professores, alunos e comunidade, a partir do "[...] do entendimento e do conhecimento de cada um sobre os diversos temas" (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 9). O livro:

> Também representa um trabalho contínuo de professores potiguara em suas atividades em sala de aula, composto por desenhos e textos feitos pelos alunos, onde entrevistaram lideranças indígenas, especialmente anciãos e pessoas da comunidade, no resgate da oralidade, onde os textos foram adaptados pelos professores potiguara. O processo de conceber e divulgar esta obra, busca também construir, para reverter as versões negativas do desrespeito e discriminação [...].

Com riqueza de detalhes, o material está dividido em duas partes, na primeira delas, intitulada: História e cultura, são tratados assuntos ligados aos modos de vida nas aldeias, quando são contadas as histórias de 13 aldeias[3]: Aldeia Brasília, Aldeia Brejinho, Aldeia Camurupim, Aldeia Cumaru, Aldeia Forte, Aldeia Galego, Aldeia Jacaré de César, Aldeia Jacaré de São Domingos, Aldeia Jaraguá, Aldeia Lagoa

3 Atualmente, o território conta com um total de 32 aldeias.

Grande, Aldeia São Francisco, Aldeia Tracoeira, Aldeia Tramataia. Todos os tópicos apresentam textos e desenhos que ilustram, com delicadeza, a cultura do povo. Nesse tópico, também, tratam sobre a importância do Toré,

> [...] um ritual indígena que é dançado em forma de círculo, por índios trajados com saias, feitas de embira de jangadas e imbiriba, ornamentados com brincos, colares de sementes, penas e na cabeça o cocar. Usamos para acompanhamento musical a gaita, tambores e maracás. [...] O Toré significa a própria cultura indígena, ele é o símbolo de nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som da gaita, significam que os guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importantes para nós, Potiguara. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 12).

A percepção da identidade cultural desses alunos perpassa pelo ambiente de ocupação, pela relação com seus familiares e pela sua própria condição enquanto indígena. A identidade deles não está expressa nos adereços que usam ou nas pinturas corporais, mas, no sangue, nas práticas culturais cotidianas e na relação com os antepassados. E um eixo central dessa identidade é a referência com a terra, em especial, ao que ela produz e que permite a sobrevivência da comunidade.

Certamente por isso, eles abordam, em variados momentos, a questão do meio ambiente e denunciam a exploração pelos usineiros da região. No livro, são contundentes em afirmarem que o plantio de cana-de-açúcar e sua queimagem tem deixado muitas pessoas da comunidade doentes, além dos solos estarem cada vez mais destruídos, animais morrendo queimados. No entanto, eles vivem um dilema típico da história à qual foram submetidos no decorrer de séculos, desde a chegada dos europeus: a exploração de sua mão de obra. Isso porque, ao mesmo tempo em que pedem justiça, eles apresentam um acréscimo que diz muito sobre a realidade na qual estão inseridos. “Verifica-se que por outro lado, tem alguma vantagem para o povo: os pais de família da nossa aldeia, a maioria deles são trabalhadores destas usinas [...]” (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 16).

Essas passagens do livro, quando os autores Potiguara mencionam questões relacionadas à exploração local, permitem um rico debate entre professores e estudantes, acerca de como todo esse processo foi se desencadeando, no decorrer de séculos, com a escravização de muitos nativos, abusos desenfreados que marcaram negativamente a História do Brasil. É possível relacionar conteúdos do currículo formal, como os ciclos econômicos e, em cada contexto, de que forma os indígenas estiveram ou não envolvidos. A partir desses pontos, há possibilidade de tratar acerca das muitas formas de resistência indígena, na tentativa de desconstruir a ideia equivocada de que esses eram, absolutamente, subjugados, sem sequer reagirem. Existe uma história de resistência com uma longa trajetória que, inclusive, perdura até a atualidade. Os indígenas resistiram e resistem.

Na maioria dos tópicos, eles apresentam narrativas sobre a importância do meio ambiente em seus modos de vida. Salientam que a natureza preservada é

garantia de alimento na mesa. Isso fica muito evidente quando mencionam sobre a importância do mangue na região. Mas o que é o manguezal?

> Ora, o manguezal é uma área que recebe a influência das águas salgadas do mar e águas doces de um rio. São terras separadas pelas águas salobras, resultantes das misturas das águas do mar com as águas do rio, formando o que chamamos de maré, também chamada estuário. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 50).

A imagem 1, disposta a seguir, representa a importância do mangue para as aldeias:

Imagem 1 – O manguezal



Fonte: Os Potiguara pelos Potiguara, 2005.

Através desse material, diferentes questões podem ser levantadas no contexto do Ensino de História, mais especificamente, no cumprimento da Lei nº 11.645, no que se refere à cultura indígena. Isso porque, quando pensamos a maneira como os Potiguara percebem e se relacionam com o meio, por exemplo, diz muito sobre a cultura deles. Sobre as noções de identidade e pertencimento. E, por que não, sobre como relacionar os conteúdos das aulas de História à preservação ambiental, tema tão relevante e que precisa perpassar todo o currículo, não apenas disciplinas específicas. Estaríamos, nesse sentido, abordando dois pontos fundamentais na sala de aula: a história indígena e a educação ambiental pensada a partir dela. Sobre essa relação, pontua Circe Bittencourt (2003, p. 41):

> Os estudos históricos sobre o meio ambiente mais recentes caracterizam-se também pela preocupação em repensar as noções de tempo social. A história das sociedades tem sido concebida com marcos datados, com uma intensa

> necessidade de “domesticar” os tempos das culturas humanas. Contar o tempo, dividindo-o em anos, meses, dias, horas é uma construção cultural que caracteriza a sociedade urbana industrial cujas consequências merecem reflexão, assim como torna-se necessário compreender as demais formas de marcar e construir a noção de tempo de outras sociedades em espaços e momentos diversos.

No decorrer das histórias sobre as aldeias, em meio às denúncias de devastação da natureza, o que demonstra resistência, também são narrados diferentes contos referentes às aldeias Jacaré de César e Tramataia. Os contos presentes nas narrativas indígenas são importantes na construção da identidade da comunidade. A referência que eles têm de seus antepassados é a de povos guerreiros, e são seus anciãos os portadores dessas memórias, que trazem, através da oralidade, as histórias de luta e conflitos pelas quais passaram, na defesa dos seus territórios. Esses contos, geralmente, possuem relação com os elementos naturais, como a terra, o sol, a água. Dentre alguns dos apresentados, destacamos o seguinte:

> A mãe D’água
>
> Maria Soares de Lima viu a mãe d’água no rio. Ela estava sentada na tábua de lavar roupa, ao perceber a presença dela, a mãe d’água que estava sentada na tábua, logo mergulhou na água e sumiu. Maria contou que a mãe d’água era uma linda moça de cabelos longos. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 20015, p. 32).

A seguir, na imagem 2, temos a ilustração da narrativa sobre o conto A mãe D’água:

Imagem 2 – Representação do conto A mãe D’água

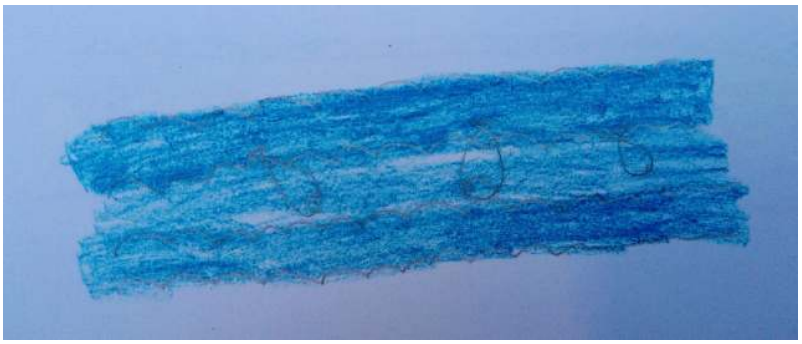


Fonte: Os Potiguara pelos Potiguara, 2005.

A riqueza nas representações figurativas e descritivas nesses trabalhos é ímpar, pois trazem a visão dos indígenas por eles mesmos. Neles não há discursos carregados de jargões acadêmicos, mas trazem uma linguagem própria, com a qual há uma identificação do que, de quem e para quem se fala. Isso foi constatado, também, quando analisamos alguns desenhos produzidos pelos estudantes do 6º ano, matriculados na Escola Estadual Indígena Cacique Iniguaçú, na aldeia de Tramataia, município de Marcação/PB. Esse material faz parte de um instrumento de pesquisa que foi aplicado na escola, no ano de 2018. O instrumento de pesquisa contou com nove questões, que foram respondidas com narrativas e ilustrações. Para o trabalho neste artigo, em função da extensão do texto, selecionamos apenas três desenhos, que foram apresentados nos questionários respondidos.

Nas três imagens a seguir, imagens 3, 4 e 5, podemos ver reforçadas as questões que foram discutidas nesse tópico. Duas delas, fazem referência à preservação do meio onde vivem, e outra refere-se à ligação que mantém viva no que se refere às questões espirituais, visto que é apresentado um desenho sobre o Toré, que é bastante discutido, também, no livro Os Potiguara pelos Potiguara.

Imagem 3 – O rio *Sinimbu e os peixes*



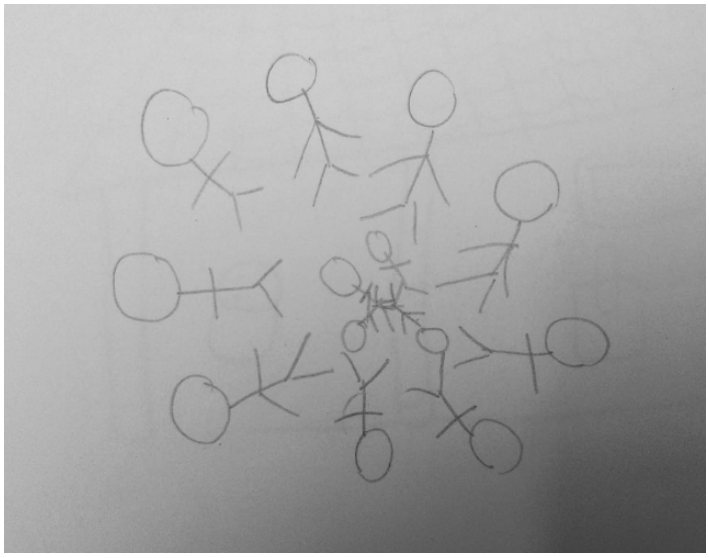
Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Imagem 4 – O meio ambiente e a pesca



Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Imagem 5 – O Toré



Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Como podemos perceber, tanto nos desenhos e narrativas presentes no livro didático específico da comunidade, quanto nas representações feitas no questionário de pesquisa, os estudantes são resistentes na mensagem que desejam passar: é preciso que o ensino esteja relacionado às práticas cotidianas, não basta ensinar os conteúdos do currículo, é preciso refletirmos sobre questões que impactam a vida em sociedade. E essa maneira de entender a relação com a escola deve ser pensada nos diferentes espaços institucionais, o que significa dizer que temos muito o que aprender com os indígenas, com a forma como lidam com os conhecimentos. E a proposta desse texto é justamente debater sobre como podemos efetivar, na prática, a Lei nº 11.645. Para isso, levantamos como possibilidade, o acesso a materiais que contam sobre as culturas indígenas pela voz dos próprios indígenas.

É urgente que repensemos nossas práticas, isso se evidencia cada vez mais. No decorrer do ano de 2018, a equipe do Projeto Abaiara realizou uma atividade experimental[4] a partir das vivências, pesquisas e análises sobre a história indígena no contexto escolar. Para o experimento, duas escolas do município de João Pessoa foram selecionadas, sendo uma pública e uma privada, e o público alvo eram alunos do 6º ano. Após diálogo com os professores para explicar a dinâmica da atividade, a equipe do Abaiara iniciou o contato com os alunos, primeiramente, com uma apresentação geral e a aplicação de um questionário, no qual os alunos deveriam expressar o que conheciam sobre a história e a cultura dos povos indígenas. As respostas foram as

4 A atividade foi realizada através do Projeto Prolicen *Teoria, método e produção didático-pedagógica no ensino sobre os povos indígenas das américas*. Equipe participante: Cláudia Cristina do Lago Borges, Anderson Bastos da Silva, Thamires soares de Lima, Simone Maria da Silva, Darcya Jeanne Silva de Araújo e Rhanna de Pádua Albuquerque,

mais gerais, não muito distante das generalizações já aqui abordadas, dentre elas, uma dizia que no Brasil “não existem mais índios”.

A partir das respostas apresentadas, a dinâmica elaborada pela equipe iniciou com a exposição do vídeo Os indígenas. Raízes do Brasil #1[5], o qual aborda a questão do preconceito. Em seguida, foram apresentados nos slides alguns dos questionários aplicados nas escolas indígenas e, a partir deles, formou-se um debate sobre as identidades indígenas. Por fim, as imagens contidas no livro *Os Potiguara pelos Potiguara* foram mostradas aos alunos, para que eles tivessem conhecimento do que é ensinado.

A culminância da atividade com os alunos das escolas não indígenas se deu em dois momentos: primeiro, com o diálogo geral sobre quais as impressões e aprendizados obtidos; segundo, pela apresentação de um dos membros da equipe, que se identificou como Potiguara. Para os alunos dessas escolas, perceber qual o seu papel social e conhecer o papel do outro, foi essencial para a percepção quanto as pluralidades e a necessidade de respeitar as diversidades históricas e culturais.

O resultado de todo esse processo nos permitiu uma reflexão: se muito material didático é imposto para as escolas indígenas, alguns sem qualquer cuidado quanto às representações e identidades étnicas, como forma de moldar ou doutrinar os povos indígenas no modelo civilizador, o contrário deveria ser mais ainda considerado, ou seja, a divulgação de produções editoriais indígenas serem aplicados nas escolas não indígenas, como um meio de educar os povos ditos brancos no respeito à terra, à comunidade e às pluralidades culturais.

Considerações finais

O longo processo que levou a inclusão dos povos indígenas na Lei 11.645/08 nos traz ensinamentos para além do que a própria lei rege. A começar pela história das lutas dos diversos povos indígenas do Brasil. Ao contrário do que muitos pensam, os povos indígenas, apesar dos constantes ataques, têm conquistado espaços diversos, inclusive aqueles considerados “exclusivos do homem branco”. O acesso às redes de comunicação e de internet tem permitido uma divulgação dos trabalhos, lutas, reinvindicações.

As ações afirmativas permitiram que muitos indígenas chegassem às universidades e, portanto, temos uma produção didática, intelectual, cinematográfica, bibliográfica acessível a todos os públicos. E esse tipo de material deve ser acessado

5 Os indígenas. Raízes do Brasil #1. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=236s. 8m40s

pelos professores, não apenas da Educação Básica, mas, até mesmo pelos docentes que atuam nas universidades, afinal, a formação acadêmica é de suma relevância e, também, deve contemplar esses debates.

A escola, como um espaço de saber e aprendizagem, tem sido um portal para que esse conhecimento próprio dos indígenas chegue de forma mais aceitável e compreensível. É urgente que o tema seja tratado a partir do olhar

Se na região existem aldeias ou reservas indígenas, por que não convidar um indígena até a escola para falar sobre suas vivências? Por que não adotar materiais produzidos pelos indígenas, se há uma bibliografia disponível? Por que não apresentar aos alunos, indígenas youtubers, roqueiros, happers, cineastas? Ao trazer essa realidade, os alunos terão a percepção do que significa pluralidade cultural, e que o indígena não está cristalizado como nas imagens reproduzidas no livro didático.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. História e Ensino. Londrina. v. 9, p 63-96, out. 2003. Acesso em: 27 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino do História: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.540, de 02 de junho de 1943**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l1164 5.htm. Acesso em 05 abr. 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**

do século XXI. A entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

CONTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer História**: História geral e do Brasil, 7º ano. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 7º Ano. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2015

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**, 7º ano. São Paulo: Leya, 2012

FANELLI, Giovana de Cássia 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. **Anais do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, PUC-SP, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600476546_ARQUIVO_5967ee6dafaff0d0bae7d9411efaf727.pdf. Acesso em 15 abr. 2021.

HAJE, Lara; SEABRA, Roberto. Movimento negro cobra implantação de lei que obriga ensino da história afro-brasileira nas escolas. **Agência Câmara de Notícias**, 21/11/2018. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/548307-movimento-negro-cobra-implantacao-de-lei-que-obriga-ensino-da-historia-afro-brasileira-nas-escolas/. Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete B.; DA SILVA, Aracy Lopes da; (Orgs.). **A temática indígena na escola.** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª Ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 2004. p. 221-236.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma Guinada Decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz Do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 127-144, 2017.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. **Para viver juntos: História**, 7º ano: Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2009

OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005. 52p.

PROJETO DE LEI Nº, DE 2003. Mariângela Duarte. Disponível em:https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BC9D45F8CFC8D1BB44635CEFECF4BC9.proposicoesWebExterno2?codteor=118507&filename=PL+433/2003. Acesso em 12 abr. 2021.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada**. 6º Ano. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009

SILVA, Anderson Bastos. **A imagem do índio no livro didático**. João Pessoa: UFPB, 2018. Relatório Final de Pesquisa.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Cláudia Cristina do Lago. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 19, n. 8, p. 341-367, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/592/491. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, Vânia Cristina da. As comemorações e a invenção de novas tradições durante o estado novo: um estudo das festas escolares na Paraíba. Cordis. **Dimensões do Regime Vargas**, v. 2, São Paulo, n. 19, p. 152-194, jul./dez. 2017.

Recebido em abril de 2021.
Aprovado para publicação em outubro de 2021.