Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

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

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

# O CONCEITO 'NOMADISMO' A BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS INICIAIS - 4º E 5º ANOS

Entre o Prescrito e o Interpretado para o Ensino De História

# THE CONCEPT 'NOMADISM' IN BNCC AND IN ELEMENTARY SCHOOL BOOKS/EARLY YEARS - 4TH AND 5TH YEARS

Between Prescription and Interpretation for History Teaching

*ISABEL CRISTINA RODRIGUES**
*FRANCIELE SABCHUK***

**Resumo:** O artigo analisa o conceito e a apropriação do termo nomadismo a partir do que foi prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, e em 2 volumes de 2 coleções didáticas. Tomamos como objeto de análise a BNCC (2017) e os 2 livros didáticos de História das coleções "Ápis" (SIMIELLE & CHARLIER, 2017) e "Vamos Aprender" (MINORELLE & CHIBA, 2017. Como encaminhamento metodológico optamos por uma análise argumentativa seguindo a linha teórica adotada por alguns autores que vêm desenvolvendo e publicando pesquisas voltadas à história indígena, etno-história, antropologia (ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005; MONTEIRO, 1995), ao ensino de história indígena (SILVA, 2015, 2018; SILVA & GRUPIONI, 1995; WITTMANN, 2015; RODRIGUES; JATOBÁ; RIGONATO, 2020; NOVAK; JACOMINI,2020); ao ensino de história (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018), e aos estudos sobre educação e currículo (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), entre outros, cuja produção científica possibilitou-nos problematizar e demonstrar que o ensino da história dos povos originários ou povos indígenas que vem sendo ensinada nas salas de aula da Educação Básica e presentes como conteúdos nos manuais didáticos selecionados, respeitados os avanços e a Lei 11.645/2008 que tem contribuído bastante nesse processo, ainda não se apropriou da produção científico-acadêmica de História, Antropologia, Etno-história e Ensino de História produzida nos últimos 30 anos.

* Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (1988); Mestrado em Educação pela mesma instituição (2001) e Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Atualmente é professora adjunta do Depto. de História da Universidade Estadual de Maringá; pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM (PIESP/LAEE); docente nos Programas de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UEM e do Mestrado Profissional em Políticas Públicas (PPP) da UEM. E-mail: icrodrigues@uem.br

** Mestre em Ensino de História pelo Programa ProfHistória do MEC, Pólo Universidade Estadual de Maringá. Graduada em História (TUIUTI) e pós graduada no curso História e Geografia do Paraná (BAGOZZI). Atualmente é Professora da rede municipal de São José de Pinhais, lotada na Secretaria de Educação, coordenando o Programa de Formação de Professores na área de História. E-mail: francielesabchuk@hotmail.com

**Palavras-chave**: Nomadismo. Livros didáticos de história. Ensino de história indígena e ensino fundamental I. BNCC. Lei 11.645/2008.

**Abstract:** The article analyzes the concept and appropriation of the term nomadism from what was prescribed by the National Common Curricular Base (BNCC) for the teaching of History in the 4th and 5th grades of Elementary I, and in 2 volumes of 2 didactic collections. We took as object of analysis the BNCC (2017) and the 2 History textbooks of the collections "Ápis" (CHARLIER & SIMIELLE, 2017) and "Vamos Aprender" (MINORELLE & CHIBA, 2017. As a methodological approach we opted for an argumentative analysis following the theoretical line adopted by some authors who have been developing and publishing research focused on indigenous history, ethnohistory, anthropology (ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005; MELO & CARNEIRO, 2020; MONTEIRO, 1995), the teaching of indigenous history (SILVA, 2015, 2018; SILVA & GRUPIONI, 1995; WITTMANN, 2015); the teaching of history (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018), and to studies on education and curriculum (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), including others, whose scientific production has enabled us to problematize and demonstrate that the teaching of the history of natives or indigenous people that has been taught in elementary education classrooms and present as content in the selected textbooks, respecting the advances and the Lei 11. 645/2008, which has contributed greatly to this process, has not yet appropriated the scientific-academic production of History, Anthropology, Ethnohistory and History Teaching produced in the last 30 years.

**Keywords** Nomadism. History textbooks. Teaching indigenous history and elementary school I. BNCC. Law 11645/2008.

## Introdução

O texto que segue é uma análise do conceito de nomadismo, conteúdo prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de como esse conteúdo é apresentado em 2 coleções didáticas de História - "Ápis" (SIMIELLE & CHARLIER, 2017) e "Vamos Aprender" (MINORELLE & CHIBA, 2017), destinadas para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais.

Na primeira parte, o artigo apresenta a **"BNCC (2017) no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE-2014)"**. Na sequência, propõe reflexões sobre "**O conteúdo prescrito pela BNCC para o Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, para o componente História",** abordando aproximações e distanciamentos entre o que foi prescrito pela BNCC, como autores e editores materializam esses componentes em conteúdos didáticos a serem ensinados em cada uma das séries, focando na abordagem das Habilidades EF04HI02 e EF05HI01 (BNCC, 2017, p. 413 e 415), para os 4º e 5º anos, respectivamente. No último item, intitulado "**Entre o prescrito e o interpretado: o nomadismo no livro didático"**, problematiza e analisa o conceito de nomadismo adotado para se referir aos povos habitantes do continente americano nos períodos anterior e posterior à chegada dos povos europeus.

Como encaminhamento metodológico apresenta uma análise argumentativa, seguindo a linha teórica adotada por alguns autores que vêm desenvolvendo e publicando pesquisas voltadas a uma abordagem que trata dos diferentes povos indígenas no Brasil, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, sabedores e detentores de conhecimentos, modos de organização social, econômica, política, cultural e cosmogônica próprios, que ao longo da história, pós-contato com os europeus, e, como vêm construindo estratégias de resistência e luta que garantiram a sobrevivência, existência e reemergência étnica de muitos povos indígenas até o presente (MONTEIRO, 1995; ALMEIDA, 2010; CUNHA, 2009; OLIVEIRA, 2006, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005).

## A BNCC no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)

Em 2004, após um processo de debate, foi formulado e aprovado pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE)[1], que estabeleceu por meio da Lei N 13.005/2014, 20 Metas para a Educação Nacional que deveriam ser alcançadas entre 2014-2024.

A Meta 7 tratava da necessidade de se "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades da educação escolar com a melhoria do fluxo e da aprendizagem", assim, surgiu a proposta de "estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e uma base nacional comum dos currículos" (BRASIL, 2014).[2] Cabe salientar que o PNE prevê muitas estratégias para fomentar a qualidade da educação básica, porém, não é possível observar muito empenho e investimento para que, de maneira urgente (assim como foi à redação e homologação da BNCC), as demais estratégias sejam efetivadas[3].

Nesse sentido, podemos observar que o PNE foi aprovado como Lei em 2014, em 2017 a BNCC já estava pronta e homologada, ou seja, foi notório que houve uma urgência nas tratativas para emissão do documento, como se fosse mais importante e merecesse maior prioridade se comparado com as demais estratégias estabelecidas para a mesma Meta.

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm – Acesso em 01 abril, 2021.

2 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-ucacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 20 de jun. 2021

3 É relevante considerar, por exemplo, que a Meta 7, do PNE, não tem só uma estratégia de implementação, mas 36 no total.

Para contextualizar brevemente o conflituoso processo de redação da BNCC, especialmente, do componente História, que é o objeto de análise deste artigo, iremos recorrer às considerações propostas por Franco, Fonseca e Silva (2018, p. 1018):

> Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da "Base" e por meio da Portaria 592/2015 o MEC instituiu a Comissão para a elaboração da Proposta da BNCC. Tão logo foi divulgada a primeira versão do Documento, teve início a consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. No processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História (...). Vários aspectos foram alvo de críticas, dentre eles as questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo, e, às relações entre o nacional e o universal [...]

Com a homologação da 3ª versão da BNCC em 2017, todas as escolas do território nacional passaram a seguir as normatizações e orientações do documento. O componente curricular História para o Ensino Fundamental foi estruturado da seguinte forma: Competências Gerais da BNCC, Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades (FRANCO; FONSECA; SILVA, 2018, p. 1019).

Conforme texto introdutório da BNCC, Competência seria a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), Habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 08).

A BNCC foi redigida centrada na ideia de competências, pelas quais tudo que é ensinado e aprendido na escola precisa ter uma utilidade. Portanto, o que temos atualmente, enquanto política educacional nacional, é um documento que entende que o papel social do ensino de história é a "formação dos indivíduos para a vivência social, sem um aprofundamento da ideia de formação humana" (SOUZA, 2017, p. 85).

Ainda, considerando a maneira como a BNCC foi organizada, somada à falta de clareza e generalidade na redação dos objetos de conhecimento e habilidades - a serem trabalhados com vistas no desenvolvimento das tais Competências, podemos ter como consequência a incompreensão da proposta por parte dos professores. Considerando o perfil dos profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica, que não são licenciados em História, o cenário é mais complexo, pois terão dificuldades em encaminhar questões específicas da aprendizagem histórica, e, o documento norteador não dará conta de sanar tais questões.

## O conteúdo prescrito pela BNCC do Ensino Fundamental/Anos Iniciais para o componente História

O conjunto de orientações e normas que compõem a BNCC constituem o que Sacristán (2013, p. 26) chamou de currículo oficial, ou seja, o conteúdo prescrito que foi explicitamente almejado, que contempla tudo aquilo que pode ser ensinado e aprendido na educação formal. Envolve também, compreender qual conhecimento foi decidido que deveria ser ensinado, ou seja, o que é importante, válido ou essencial para fazer parte de uma política pública educacional federal. Além disso, o documento curricular organiza e regula o processo de ensino e aprendizagem.

Ao prescrever o que e como deve ser o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC definiu o foco central dos objetivos de aprendizagem para a construção do sujeito, e, para consciência da existência de um "eu", do "nós" e do "outro". Nos 1º e 2º anos, os Objetivos de Aprendizagem têm como finalidade o conhecimento de si e da vida em sociedade, em seguida as reflexões são deslocadas para um "outro". No 3º e 4º anos busca-se ampliar o foco do "eu", para incluir a noção de "lugar e dinâmicas de vida". No 5º ano amplia-se a noção para "o mundo", colocando em foco o tema diversidade de povos e culturas (CATELLI, 2019, p. 187).

A forma como o documento foi organizado, partindo de questões próximas ao estudante e ampliando para a escola, comunidade, bairro, cidade, país e mundo, fica muito próximo do que algumas propostas curriculares, baseadas nos círculos concêntricos, já faziam tradicionalmente, na disciplina de Estudos Sociais, na década de 1970 e meados da de 1980, e, cujos pressupostos vão do mais simples para o mais complexo e do mais imediato para o mais distante (KUNH; CALLAI; TOSO, 2019, p. 472).

Teórico e metodologicamente, a BNCC dá continuidade, mesmo sem mencioná-las, aos encaminhamentos propostos pelas reformulações curriculares desencadeadas pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir da segunda metade dos anos de 1980 e que foram se materializando como propostas curriculares nas décadas seguintes.

Ao propor termos como "atitude historiadora", os relatores da BNCC buscaram se alinhar às discussões recentes sobre ensino de história, especialmente do campo da Educação Histórica e da Didática da História[4]. Foi uma forma de tentar romper

4 Segundo Souza (2017, p.72) os primeiros trabalhos de "History Education" tiveram por base estudos realizados na Inglaterra tendo por objetivo a aprendizagem histórica de jovens e adultos, buscando compreender a racionalidade específica do conhecimento histórico. Já a Didática da História, seria uma corrente vinda de estudiosos alemães, que se incorporaram nestas pesquisas e debates, alargando as possibilidades de reflexão e investigação.

com a ideia limitadora de que a disciplina deve reproduzir uma versão cristalizada do passado, e o currículo, uma disputa de temas ou conteúdos a serem assimilados. Nessa perspectiva, caberia à História enquanto disciplina escolar tratar de temas como a aprendizagem de conceitos e procedimentos relacionados a uma epistemologia própria do conhecimento histórico, assim como seus efeitos sociais na aprendizagem histórica (SOUZA, 2017, p. 82).

Porém, mesmo com tal preocupação, o que a BNCC propôs para o ensino, ainda está distante do que preconizam os especialistas em Educação Histórica e Didática da História, considerando que o documento não estabelece um diálogo mais estreito com uma epistemologia própria do conhecimento histórico.

Uma vez que os objetos de conhecimento do 1º, 2º e 3º anos são voltados para a aprendizagem acerca de si, do autoconhecimento e reconhecimento, e, para a compreensão da noção de nós, este artigo foca a análise para os 4º e 5º anos. Nessa etapa – final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – os conteúdos se ampliam para o conhecimento sobre o contexto global e nacional, com a visão do outro, enfatizando a diversidade de povos e culturas e com historicidades próprias que precisam ser contextualizadas espacial e temporalmente.

Uma novidade que a BNCC[5] propôs para os 4° e 5° anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, foi à inclusão de Objetos de Conhecimento que que exigem um recuo temporal maior, temáticas tradicionalmente eram destinados à segunda etapa do Ensino Fundamental.

Evidenciamos que uma coisa é a intenção do grupo que redigiu a BNCC, o que pretendiam prescrever; outra, é como este conteúdo foi, é e será interpretado e executado pelos professores, programas de formação, materiais didáticos e paradidáticos e, ainda, em quais condições de infraestrutura, recursos financeiros e humanos estarão disponíveis para a implementação.

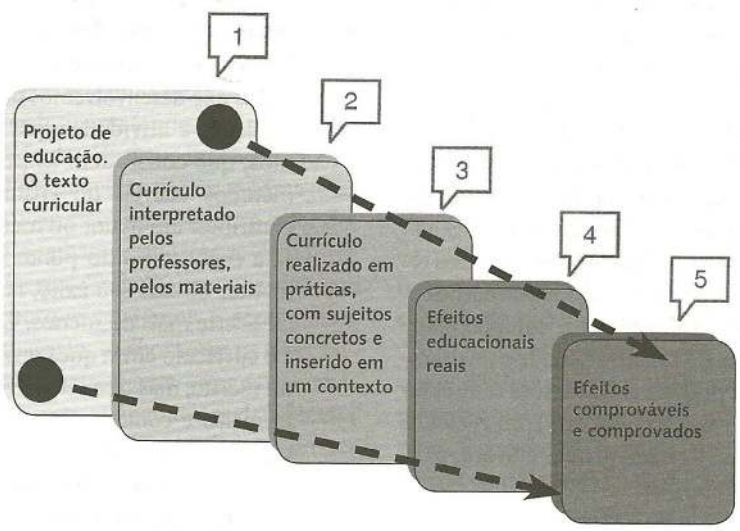
Nesse sentido, seguimos problematizando como livros didáticos de História para a etapa final do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolveram propostas de encaminhamento pedagógico, a partir do uso do conceito de nomadismo. Os livros selecionados e analisados, já anunciados anteriormente, são: "Ápis" da editora Ática, das autoras Maria Elena Simielle e Anna Maria Charlier (2017); e "Vamos Aprender", da Editora SM, dos autores Caroline Minorelle e Charles Chiba (2017).

5 Importante destacar que há vários estudos das 3 versões da BNCC. Sobre esse assunto, ver, entre outros: Pereira & Rodrigues (2018); Silva (2018).

## Entre o prescrito e o interpretado: o "nomadismo" no livro didático

O conteúdo apresentado pela BNCC será chamado de currículo prescrito, já a interpretação deste conteúdo, por parte das editoras e autores de livros didáticos, será chamada de currículo interpretado (SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, tratamos das diferenças entre estas camadas do currículo, apresentando e analisando os conteúdos prescritos na BNCC e o que foi interpretado pelos livros didáticos para 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, em relação ao termo "nomadismo".

Abaixo podemos visualizar um esquema que Sacristán (2013) produziu para pensar as camadas do currículo, enquanto processo e práxis, para além do plano proposto:




Fonte: Sacristàn (2013, p.26)

Ao refletir sobre como os livros didáticos abordam determinado tema, nomenclatura ou conceito, estamos trabalhando com uma dimensão ou camada do currículo, que no esquema de Sacristàn (2013) corresponde a de número dois: "currículo interpretado pelos professores, pelos materiais". Segundo este autor, "pesquisas demonstram que o currículo deixa o plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares, autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas" (SACRISTÁN, 2013, p.26).

A BNCC propôs a introdução de questões e temporalidades que remetem ao a um passado remoto, anterior ao período colonial, já nos anos finais do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, objetivando ampliar o foco do aprendizado no ensino de história, que nos anos iniciais é "eu" e o "nós", para o "outro", em diferentes tempos e espaços. Ainda, segundo a BNCC (BRASIL, 2017 p. 351) "problematizando a ideia de

um "outro", convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença ao se tratar de indígenas e africanos". O documento prescreveu a proposta com este recorte temporal da seguinte maneira:

| ANO/ ESCALA DE PERCEPÇÃO | UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|---|---|---|---|
| **4°**/<br><br>Noção do lugar onde vive e as dinâmicas em torno da cidade. Também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. | A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras. | **(EF04HI02)** Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). |
| **5°**<br><br>Ênfase em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. | Registros da história: linguagens e culturas | O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados | **(EF05HI01)** Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. |

Tabela organizada pelas autoras a partir da BNCC (2017)

A forma ampla com que as Habilidades foram prescritas, permite que os docentes sigam caminhos diferentes, tal como a execução de uma partitura que pode resultar em músicas totalmente diferentes (SACRISTÀN, 2013, p. 25). Como o conjunto proposto nestas Unidades Temáticas é um tanto vago, os Objetos de Conhecimento e Habilidades não contribuem efetivamente para que docentes dos anos iniciais (graduadas em Pedagogia ou com formação de nível médio profissionalizante nos cursos de formação de docentes) desenvolvam atividades a partir das propostas.

Tal nível de generalidade permite que o Objeto de Conhecimento seja explorado de diversas maneiras, esvaziando até mesmo a ideia de uma base nacional comum (CATELLI, 2019). No caso do 4º ano, por exemplo, um único Objeto de Conhecimento vai do nomadismo à indústria.

Nos livros didáticos a interpretação utilizada pelos autores e o caminho que decidiram seguir tem semelhanças e diferenças. O livro da coleção Ápis foi apresentado pelas autoras da seguinte maneira:

> Com este livro queremos lhe propor uma maneira prazerosa de aprender história. O presente traz marcas do passado, assim como o futuro terá marcas do presente. Por isso, é importante estudar o passado para compreender o mundo em que vivemos. Como você vai perceber a história é viva [...] desenvolver o pensamento histórico para compreender e construir a história é um grande passo para você se tornar cidadão participante do lugar onde

> vive e das transformações da sua comunidade (SIMIELLE; CHARLIER, 2017, p.03).

Para conduzir esse processo de aprendizagem histórica, os livros didáticos da referida Coleção para o 4º e 5º ano foram assim organizados: quatro unidades temáticas; cada unidade temática foi composta por dois capítulos; em cada capítulo as autoras propuseram iniciar o trabalho com textos lúdicos, imagens e atividades orais; ao longo do capítulo foram sinalizadas possibilidades de integração com outros componentes curriculares. As autoras destacam o uso de fontes variadas e as categorias de tempo; encerram cada capítulo com uma atividade de revisão; no final de cada volume da coleção, foram propostos projetos de pesquisas.

No livro para o 4º ano, as autoras desenvolvem uma proposta de trabalho com a habilidade EF04HI02, tratando das migrações humanas em diferentes tempos e espaços. Começam pelos imigrantes e refugiados nos dias atuais.

Para abordar a imigração trazem um exemplo de imigrantes italianos do século XIX e do começo do século XX, que em nossa avaliação reforça o estereótipo de uma suposta hereditariedade europeia do(s) povo(s) brasileiro(s) e a crença de uma suposta superioridade dos europeus em relação aos outros grupos étnicos dos vários continentes. Ainda está na ordem do dia, nessa coleção didática, uma história assentada nas concepções teóricas herdeiras do evolucionismo social.

Em seguida avançam para o tema da "migração, imigração e emigração" nos dias atuais, apresentando um mapa dos movimentos migratórios no mundo (CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 12), do ano de 2012. Iniciam pelas explicações sobre os movimentos migratórios, na sequência apresentam a emigração dos brasileiros pelo mundo e por último dos refugiados estrangeiros que vêm para o Brasil. Percebemos que as autoras procuram problematizar as diferentes realidades sociais e históricas e ao mesmo tempo, vinculam esses movimentos a problemas de ordem histórica, econômica, social e de segurança, como pode ser visto nos trechos abaixo:

> O ser humano sempre migrou desde suas origens até os dias de hoje. Primeiro à procura de locais mais seguros e melhores para caçar e plantar. Depois à procura de melhores condições de vida e de trabalho.
>
> Nos dias atuais há inúmeras razões para as pessoas migrarem. As migrações podem ser voluntárias [...] ou forçadas, quando as pessoas migram para fugir de catástrofes naturais, guerras ou perseguições políticas ou religiosas. (CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 12)

Após esse conteúdo que consideramos importante como introdutório para a imersão do aluno na história, as autoras tratam das "Migrações na história"

(CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 21). Nessa parte o livro apresenta um conceito para o termo nomadismo:

> No início os seres humanos eram nômades, ou seja, migravam sempre em busca de alimentos, pois viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas e legumes, esse modo de viver era chamado de nomadismo.
>
> Porém, enquanto migravam para outras regiões do mundo, os seres humanos começaram a dominar as técnicas da agricultura e da domesticação de animais. Por isso, procuravam regiões próximas de grandes rios e lagos, onde se formaram os primeiros vilarejos humanos.
>
> Isso fez com que muitos grupos deixassem de ser nômades e passassem a viver em uma região apenas. Quando isso ocorre, chamamos esse modo de vida de **sedentarismo** (CHARLLIER &SIMIELLE, 4° Ano, 2017, p 22).

Da forma como as autoras explicam, o nomadismo é apresentado de maneira naturalizada, generalizada e des-historicizada, pois não há uma referência ao espaço geográfico do qual se fala, nem temporal e não há referência a um ou mais grupos específicos em territórios específicos. De que "inicio" as autoras estão falando, de que período na história? Trata-se de um livro de história. Então entendemos ser importante estabelecer datas e localizações, principalmente porque o tema está sendo apresentado para crianças de 9, 10 anos. Essas crianças sabem da existência de diferentes povos e culturas por diferentes meios, principalmente digitais, virtuais. E na escola elas têm oportunidades de ampliar os conhecimentos sobre isso. Então é preciso levantar o que conhecem, problematizar e ampliar esses conhecimentos. Esse é o papel da escola.

Quando se referem ao processo migratório, o fazem na perspectiva de uma naturalização das relações sociais: "enquanto migravam para outras regiões do mundo, os seres humanos começaram a dominar as técnicas da agricultura e da domesticação de animais" (CHARLLIER &SIMIELLE, 4° Ano, 2017, p. 22), sem uma explicação acerca das relações humanas que foram sendo estabelecidas ao longo do contato entre os diferentes grupos humanos, nos diferentes espaços do globo terrestre. Tudo parece uma história única para uma única humanidade, deslocada de um tempo e de um espaço específicos.

E a sedentarização aparece como etapa da evolução ou do desenvolvimento dessa humanidade única, universal. Nessa forma de abordagem não cabem as diferenças e particularidades dos diferentes grupos e não se menciona, por exemplo, a diversidade de povos humanos nos diferentes espaços terrestres.

A apresentação do conteúdo ainda continua incorrendo nos mesmos equívocos do passado: generalizações que remetem apenas aos feitos pelos povos brancos, europeus e cristãos. Não se problematiza esse conteúdo tratado como universal

e considerado "historicamente acumulado pela humanidade" como o objeto de aprendizagem na escola.

Na fala do que se deseja como objetivo do livro, na apresentação feita pelas autoras, conforme citação mais acima, é "desenvolver o pensamento histórico para compreender e construir a história é um grande passo para você se tornar um cidadão participante do lugar onde vive e das transformações da sua comunidade (SIMIELLE; CHARLIER, 2017, p.03). No entanto, essa perspectiva de pensamento histórico a partir do conteúdo exposto sobre nomadismo reforça e perpetua a compreensão de uma história evolutiva, etapista e descontextualizada no tempo e no espaço. As relações humanas não são tratadas e nem problematizadas. O que prevalece no texto é o nomadismo como explicação para um período de menor desenvolvimento da humanidade e o sedentarismo como um período mais evoluído, pois apresentado como o momento a partir do qual os homens passam a desenvolver atividades econômicas consideradas válidas no que seria o processo de desenvolvimento da humanidade: o trabalho.

A abordagem neste livro remete a uma concepção evolucionista e civilizatória da história, na qual os grupos indígenas ou ameríndios, estavam e continuam num estágio inferior de desenvolvimento humano, social, político, econômico e religioso, pois não possuíam e não possuem nos dias de hoje a mesma forma de organização social, política, econômica e religiosa que os europeus. Nessa ideia evolucionista está a premissa da superioridade e inferioridade dos povos habitantes de outros continentes além do europeu.

Alertamos para o fato de que o problema na caracterização de povos indígenas como sendo generalizadamente rotulados como nômades não reside no uso do conceito, mas na forma como o conceito é ensinado: como sinônimo de povo que apenas explora uma determinada região até exaurir os recursos, nesse caso, os recursos alimentícios para humanos e animais quando referido aos pastores de gado e ovelhas.

Por esse princípio temos dois problemas: 1º) a perpetuação do ensino da teoria evolucionista que reforça a ideia da incapacidade e inferioridade dos rotulados povos "nômades" de não se dedicarem a nenhum tipo de melhoria para a sobrevivência, caracterizando-os tão somente como povos praticantes da extração predatória dos recursos naturais nos territórios por eles ocupados. Neste caso são tratados semelhantemente a gafanhotos predadores, que por onde passam destroem e não constroem nada, ou seja, povos que não trabalham; 2º) por influência da teoria evolucionista, ainda presente na BNCC, programas e materiais didáticos, o

completo desconhecimento da atuação dos grupos indígenas, suas histórias, seus conhecimentos e seus modos de vida.

Quando recorremos, por exemplo, à história da agricultura, podemos encontrar evidências da prática da agricultura e do manejo de sementes e plantas entre os povos Guarani, no Brasil, há pelo menos 4 mil anos antes do presente. Segundo o professor Guarani Ronaldo Alves da Silva[6] (2020):

> A história nos permite saber hoje, que os povos indígenas da América foram os responsáveis pela domesticação de sementes, plantas e criação de diferentes sistemas de manejo de plantas como a mandioca, o arroz, o milho etc., que a ciência atualmente chama de melhoramento genético. Esse melhoramento genético científico, é feito pelos povos Guarani há aproximadamente 4 mil anos a.p.

Nos documentos da igreja católica dos séculos XVI e XVII, bem como nos relatos de cronistas, viajantes, há uma série de registros sobre a agricultura praticada pelos povos indígenas a partir da história do contato que remete a práticas muito anteriores a esse período. De acordo com Felipim (2001, p.15-16):

> Segundo Meliá (1997), a melhor documentação etnográfica dos jesuítas a respeito dos Guarani (fazendo referências ao seu "modo de ser e de viver" que não deixa de tratar também da agricultura praticada por este grupo) concentra-se no período entre os anos 1594 e 1639 (grifo nosso), quando ocorreram os primeiros contatos dos jesuítas com os grupos genericamente chamados de "Guarani" [...] Nas descrições históricas citadas por Meliá (1990; 1997), estes aparecem concentrados em uma clareira no interior das matas e mantendo sua economia de subsistência baseada na caça, pesca, coleta e roças manejadas sob um sistema de corte e queima onde eram mantidos diversos cultivares agrícolas.

Na definição acima é presente uma ideia que reforça o argumento de que ainda está presente nos textos didáticos, uma interpretação vinculada à concepção de história evolucionista (RODRIGUES, 2001, p. 10), que concebe a história como sendo uma linha etapista e evolutiva cuja narrativa presente é o enaltecimento do desenvolvimento, do progresso, no qual o nomadismo aparece como um período da história da humanidade anterior e superado pelo sedentarismo, este entendido como a fase de um desenvolvimento posterior dessa humanidade.

Implícita nessa lógica, o conceito de nomadismo ainda utilizado, traz a ideia de um movimento evolutivo "natural". Conforme Katzer (2019, p. 125):

> En buena parte del imaginário social y acadêmico, el sedentarismo es pensado como um processo histórico "natural". El nomadismo queda relegado a uma etapa passada y superada, aquella que transitaran los

6 Ronaldo Alves da Silva, é Guarani-Nhandewa, graduado em Pedagogia (UEM/Pr) e professor do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, na Escola Estadual Indígena *Iwy Porã*, na Terra Indígena Pinhalzinho. Esse texto o professor escreveu para utilizar nas aulas com estudantes indígenas na escola em que atua. O texto não publicado, faz parte do acervo de material didático da escola.

> cazadores-recolectores, porque se supone que hay un proceso evolutivo por el cual las bandas de cazadores recolectores se van haciendo cada vez más "sedentarias" junto con la adopción de nuevas tecnologias. Prevalece así la ideia de que la lógica nómade pertenece a outro tempo, siendo objecto de estúdios arqueológicos, históricos y literários.

No livro do 5º ano, o encaminhamento da coleção, proposto no volume, é bem semelhante ao anterior, tratando logo no início da formação dos primeiros povos e dos movimentos migratórios do presente (hoje) e do passado (ontem). Os problemas conceituais do nomadismo são reafirmados nesse volume:

> [...] povos que viviam da caça e coleta, partiram para terras novas em busca de alimentos ou segurança; fabricavam instrumentos de materiais retirados da natureza; moravam em cavernas ou em moradias feitas de peles, palhas, madeiras e outros materiais. (CHARLLIER &SIMIELLE, 5° Ano, 2017, p 12).

Nesse trecho as autoras desenvolvem um conteúdo que poderia ser melhor explorado no tocante à invenção e uso das tecnologias iniciais de fabricação de instrumentos e utensílios necessários à garantia da sobrevivência: objetos para corte, perfuração, armazenamento, caça, pesca, cocção de alimentos, protetores para as intempéries climáticas, abrigos/habitações, entre outros.

Mais adiante, ainda no Capítulo I, de forma a trabalhar com a questão da diversidade étnica brasileira, esse ponto é apresentado como protagonizado pelos portugueses e não o contrário: "a diversidade étnica encontrada pelos portugueses quando chegaram ao Brasil em 1500". Sobre isso as autoras destacam:

> No território onde hoje está o Brasil, antes da chegada dos europeus, os indígenas desenvolveram a sua vida social de forma bem organizada e variada [...]. Os povos eram nômades ou seminômades, desenvolvendo uma forma de sociedade que não precisava de um Estado, como o que temos hoje *(*CHARLLIER & SIMIELLE, 5° Ano, 2017, p 12).

Interpretação como essa é problemática, pois contribui para uma compreensão equivocada e preconceituosa sobre os povos indígenas existentes no Brasil ao longo da história. O texto possui uma perspectiva eurocêntrica, etnocêntrica e aborda conteúdos obrigatórios pela Lei 11645/2008 de forma errada, reforçando a ideia de índio genérico. O conteúdo traz uma visão colonialista da história do Brasil e da América, ainda balizada pelos estereótipos de cunho discriminatório e racista. Como destacou Souza Filho (2013, p.19):

> São raros os povos que não se identificam com um território determinado e com sua estrutura ecológica. O exemplo de povos sem identidade territorial, povos nômades, são os povos ciganos, não os indígenas. Entre os povos originários da América Latina, hoje catalogados em muito mais de 500, com uma população de 50 milhões de pessoas, tecnicamente não há nenhum nômade, no sentido de não manter um território de identificação ecológico cultural. Alguns o perderam ao longo da história, é certo, mas em geral não deixam de reivindicá-lo.

Importante destacarmos a riqueza do trecho acima, de Souza Filho (2013), quando este nos direciona para a importância e profundidade dessa compreensão de que as etnias indígenas não são nômades, mas são responsáveis pela formação dos biomas em algumas regiões do Brasil, como os Kaingang com a floresta de araucária, como os Guató com o pantanal, entre outros . Os povos indígenas, são os grandes resguardadores das ricas floras e faunas existentes no território brasileiro e latino-americano.

O que buscamos evidenciar no decorrer deste artigo, é o conhecimento, a capacidade intelectual, política, de articulação, criatividade, observação, experimentação/testagem, ou seja, a produção de 'ciências próprias' dos povos indígenas históricos e antes deles, os povos originários da América. Essas capacidades se materializaram historicamente na criação de tecnologias e técnicas de manejo e domesticação de sementes, plantas e animais, que resultaram na existência até a atualidade, de imensos e ricos biomas constituídos nas áreas de florestas. Essa é a história indígena que precisa ser ensinada para que seja possível romper com esse ensino da história dos povos indígenas que referenda estereótipos carregados de preconceitos e racismo, um ensino que despreza, silencia e apaga a memória e a presença desses sujeitos históricos que são os responsáveis pela grande diversidade, por exemplo, de alimentos que temos à nossa disposição para a produção e o consumo, tais como: milho, mandioca, batata, pinhão, palmito, castanha-do-pará, farinha. Para corroborar nessa nossa afirmação, segundo o Instituto Socioambiental:

> Pesquisas recentes têm mostrado que os povos indígenas tiveram um papel fundamental na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul. Muitas plantas, por exemplo, surgiram como produto de técnicas indígenas de manejo da floresta, como a castanheira, a pupunha, o cacau, o babaçu, a mandioca e a araucária. No caso da castanha-do-pará e da araucária, estas árvores teriam sido distribuídas por uma grande área pelos povos indígenas antes da ocupação europeia no continente.
>
> O manejo destes povos sobre a biodiversidade teve um papel fundamental na formação de diferentes paisagens no Brasil, seja na Amazônia, no Cerrado, no Pampa, na Mata Atlântica, na Caatinga, ou no Pantanal. Os povos indígenas sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. Estes povos desenvolveram formas de manejo adequadas e que têm se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil [...]. Estima-se que pelo menos 12% da superfície total do solo amazônico teve suas características transformadas pelo homem neste processo. (Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente. Acesso em 21 junho, 2021)

O livro de História do 4° ano da coleção "Vamos Aprender", faz um caminho diferente da Coleção Ápis. Antes de tratar da história da expansão humana pelos continentes, traz um capítulo que trata da História enquanto disciplina e seus métodos.

Propõe atividades com questões como: a história de vida, sujeitos históricos, memória e lembrança, fontes históricas e conhecimento histórico.

Mais adiante o volume explora a diversidade étnica brasileira de maneira bem semelhante à coleção que analisamos anteriormente. O livro para o 5º ano da coleção "Vamos Aprender", apresenta no Capítulo I a formação das sociedades humanas, porém neste volume, o foco maior é para a formação das grandes civilizações, na Mesopotâmia, no Egito, na Índia, na China e nas Américas. Explora também neste item os patrimônios históricos da humanidade, estes demonstrados como sendo as grandes edificações.

O livro de História do 4° ano da coleção "Vamos Aprender" (MINORELLE & CHIBA, 2017), é apresentado aos alunos conforme segue:

> Este livro foi cuidadosamente pensado para ajudá-lo a construir uma aprendizagem sólida e cheia de significados que lhe sejam úteis não somente hoje, mas também no futuro. Nele, você vai encontrar estímulos para criar, expressar ideias e pensamentos, refletir sobre o que aprende, trocar experiências e conhecimentos.
>
> Os temas, as atividades, as imagens e os textos propostos neste livro oferecem oportunidades para que você se desenvolva como estudante e como cidadão, cultivando valores universais como responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e justiça.
>
> Acreditamos que é por meio de atitudes positivas e construtivas que se conquistam autonomia e capacidade para tomar decisões acertadas, resolver problemas e superar conflitos.
>
> Esperamos que este material didático contribua para o seu desenvolvimento e para a sua formação. (MINORELLE & CHIBA, 2017, p. 3)

Nessa apresentação na abertura do livro, se anuncia o desejo de uma aprendizagem em história que proporcione autonomia aos sujeitos aprendentes, no entanto, nos conteúdos apresentados, essa ideia de autonomia, cidadania não se sustenta, pois que autonomia e cidadania é essa que não problematiza a história, as culturas, as ideias sacralizadas sobre o passado?

Antes de tratar da história da expansão humana pelos continentes, traz um capítulo que aborda a História enquanto disciplina e seus métodos. Propõe atividades com questões como: a história de vida, sujeitos históricos, memória e lembrança, fontes históricas e conhecimento histórico. No Capítulo II, do volume 4, trata da história dos primeiros grupos humanos e o processo de sedentarização. Segundo os autores:

> [...] os primeiros grupos humanos eram nômades, não viviam em habitações fixas, pois eles tinham que se deslocar constantemente em busca de alimentos, chamamos este grupo que se mudava constantemente de nômades (MINORELLE & CHIBA, 2017. p. 35).

Como podemos observar no trecho acima, ocorre o mesmo tipo de abordagem e tratamento dado ao conceito de nomadismo da coleção anterior que remete a uma compreensão evolucionista da história.

Há uma recorrência do entendimento de nomadismo como sendo uma prática generalizada dos grupos humanos pelo globo terrestre. Não há nos textos deste capítulo, nenhum apontamento que sugira a existência de diferenças entre esses grupos do passado. A afirmação "eles tinham que se deslocar constantemente..." sugere que não havia nesse período nenhuma prática de manejo do solo, das sementes, das plantas e dos animais. Pela afirmação podemos inferir que essa vida de mudança constante é tomada como natural, podendo ser uma fase onde a vida no mundo era assim.

O livro para o 5º ano da coleção "Vamos Aprender", apresenta no Capítulo I a formação das sociedades humanas, porém neste volume, o foco maior é para a formação das grandes civilizações, na Mesopotâmia, no Egito, na Índia, na China e nas Américas. Explora também neste item os patrimônios históricos da humanidade.

O Capítulo II, intitulado "As sociedades se transformam" apresenta algumas problemáticas sobre as mudanças e permanências que a sociedade enfrentou entre o período medieval e a modernidade. Mantém a periodização quadripartite, cujo ponto de partida continua sendo a história da Europa, repetindo o modelo colonialista de história: "Europa berço da civilização ocidental".

A história da América aparece por meio das similitudes estabelecidas entre a "civilização europeia" com as chamadas "civilizações Maia, Asteca e Inca". No final do capítulo, então se coloca a chegada dos portugueses no Brasil.

O que percebemos nessas 2 coleções, como componente diferente em relação a coleções de períodos anteriores, principalmente antes da mudança do ensino fundamental para 9 anos, é que a história geral ou integrada era trabalhada a partir dos Ensino Fundamental/Anos Finais, e nos últimos anos tem sido ampliada para os Anos Iniciais também.

Disso concluímos que os enunciados que proclamam a formação de uma consciência histórica ou raciocínio histórico, defendida nos moldes das teorias e metodologias de ensino mais contemporâneas, não trazem mudança de perspectiva teórica com relação a que história se deseja que seja ensinada e aprendida. À medida que os conteúdos permanecem os mesmos, que os conceitos e compreensões destes mantêm-se como eram, a história ensinada e aprendida, continuará sendo a mesma. O conteúdo a ser ensinado permanece o mesmo, ou seja, "o conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade". Qual conteúdo, qual humanidade? O conteúdo da história de uma humanidade colonizadora que corresponde aos anseios e projetos das classes hegemônicas constituídas por brancos, cristãos, europeus. Nesse formato de história não há espaço para a imensa diversidade étnico-racial. Sendo assim, contribui para a manutenção de um ensino de história, tal como está sendo feito, que não tem proporcionado um pensamento histórico capaz de romper com os preconceitos, estereótipos e racismos tão presentes na nossa realidade histórica e social.

Para explicar que quando os portugueses chegaram ao Brasil, o território já era habitado, o livro apresenta um texto com a seguinte narrativa:

> No território onde atualmente é o Brasil, havia entre 2 milhões e 4 milhões de indígenas quando os primeiros portugueses desembarcaram na região há mais de 500 anos (...) Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas desenvolveram diferentes formas de organização. Muitos deles viviam em aldeias, pequenas povoações lideradas por um chefe, formando grupos seminômades. Os indígenas seminômades deslocavam-se de acordo com um determinado período do ano, geralmente quando os recursos naturais do lugar onde estavam se tornavam insuficientes (MINORELLE & CHIBA, 2017. p. 35).

Na Coleção "Vamos Aprender" encontramos novamente o uso do termo "nômades" e "semi-nômades" em um contexto que não lhe cabe. Isso acontece porque a história dos povos indígenas ainda é abordada, no livro didático, com o olhar a partir de uma compreensão colonizadora. Por que o português, o espanhol que saem dos seus territórios em determinados períodos, em busca de recursos naturais escassos em seu país e de expansão de territórios, não é considerado nômade ou semi-nômade?

Novamente uma forma de abordar capaz de induzir à formação de um pensamento histórico sobre os povos indígenas a partir de características pejorativas, tais como: povos que não trabalham, que exploram os recursos e que partem em busca de outros territórios quando os recursos necessários à sobrevivência se esgotam. O que mudou? Mudou apenas a forma de escrita, que se tornou mais suave, pasteurizada, mas que nas entrelinhas mantém a ideia de índio genérico, indolente, preguiçoso que precisa ser 'civilizado', 'integrado' ao modelo integracionista que parece ter voltado à moda nos dias atuais.

É preciso ensinar conteúdos que demonstrem que esses povos estabeleceram e estabelecem com os seus territórios e fora deles, relações complexas, porque são sociedades complexas, ao contrário do que os textos nos livros didáticos continuam retratando; que possuem conhecimentos próprios e formas e estratégias próprias de ação sobre os territórios que ocupam e nas relações que estabelecem entre si e com

outros grupos não -indígenas. Formas que não podem ser reduzidas e explicadas pela banalização do conceito de nomadismo como apresentado na BNCC e nos livros analisados.

Conforme salientou Souza Filho (2013, p. 20), no processo da conquista e disputas territoriais no território que hoje se chama Brasil, os portugueses, com maior poder bélico, empurravam os indígenas para o interior. Estes povos, empurrados, ou se aliavam aos conquistadores ou deles se afastaram. Em qualquer dos dois casos eram obrigados a enfrentar os povos em territórios mais afastados do mar.

Ainda segundo Souza Filho (2013, p. 20), tampouco "não seria razoável exigir que os povos socialmente ambientados a um sistema ecológico passem a viver em outro". Nesse sentido, podemos destacar que o domínio que estes grupos têm da natureza e que lhes permite suprir as necessidades vitais não são universalmente aplicáveis, pois os conhecimentos são associados às biodiversidades e ecossistemas em que vivem, mais uma razão para não utilizar o termo nomadismo para tratar dos povos indígenas que viviam e vivem no Brasil.

## Considerações finais:

Os materiais didáticos têm um papel importante no processo de implementação da BNCC, e a interpretação que os livros didáticos fazem do conteúdo prescrito pelo documento, tem um impacto direto nas instituições de ensino de todo país, especialmente em função do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Só muito recentemente, por meio da nova historiografia sobre os povos indígenas, "nova história indígena" como referida por John Monteiro (1995, p. 227) cuja produção sob essa perspectiva, no Brasil, se inicia a partir da década de 1990, é que os currículos, programas e conteúdos começaram a ser questionados, problematizados, e, paulatinamente, foram ocupando espaço de disputas de poder, como nas legislações nacional e estaduais e nos materiais didáticos. Mas ainda há muito o que ser feito e ser mudado! E há muita luta a ser empreendida para avançarmos nas conquistas, como a Lei Federal 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de educação básica.

Fazer estudos analíticos desses materiais contribui para que possam ser adequados ao longo das edições do PNLD, muito embora neste atual contexto por nós vivido, é difícil fazer qualquer afirmação, pois estamos diante de uma destruição dos programas de políticas públicas e sociais e do desmonte do estado democrático

de direito. Mas isso não deve nos desmobilizar da necessidade de nos manifestarmos a partir do local que ocupamos e do ofício que desempenhamos; somos docentes da educação básica e superior, temos um compromisso social e profissional com nossos estudantes e nossas instituições de ensinar e defender nosso estado democrático e uma educação pública, gratuita e de qualidade capaz de atender aos interesses dos segmentos sociais dos quais fazemos parte e com os quais atuamos. Por isso, as análises de materiais didáticos possibilitam que docentes da Educação Básica possam ter um olhar diferenciado na escolha e uso desses, que possuem avanços, em relação a algumas abordagens, porém, também possuem permanências em questões que já deveríamos ter avançado, como o enfoque dado aos conteúdos que tratam da história dos povos indígenas.

Nesse sentido, podem ser considerados alguns pesquisadores que desenvolveram estudos sobre o ensino de história (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018; MOTA & RODRIGUES, 1999), e estudos sobre educação e currículo (SACRISTÁN, 2013; Silva, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), entre outros, cuja produção científica possibilita problematizar e demonstrar que o ensino de conteúdos da história dos povos indígenas que vêm sendo trabalhados nas salas de aula da rede de Educação Básica e presentes como conteúdos nos manuais didáticos selecionados pelos PNLDs, ainda estão aquém do que vem sendo produzido pelos estudos pedagógicos, históricos, antropológicos e etno-históricos.

No entanto, como afirmou Kátia Abud (1984), os livros ainda continuam informando e ensinando muitos professores, pois como apontado no início deste artigo, a grande maioria dos docentes que atuam no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, não é licenciada em História.

É fundamental que ao utilizar um manual didático, o professor perceba e reconheça na construção das narrativas, o compromisso dos autores e dos editores em promover processos de ensino e aprendizagem inclusivos, não apenas voltados para o reconhecimento ou tolerância da diversidade, da diferença ou do "Outro". O que se espera é que professores e estudantes compreendam a construção histórica da diferença, bem como, a relação assimétrica de poder que historicamente privilegiou um grupo e subalternizou outro (SILVA, 2017).

O prescrito na legislação educacional brasileira (LBDN 9396/1996; Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; BNCC/2017) orienta para uma educação pública, gratuita, de qualidade, inclusiva e livre de discriminações, preconceitos, racismos e igualitária. Assim os livros didáticos, seus autores, editores tem que zelar por esse compromisso. Nesse sentido, o papel desempenhado pelo PNLD é o de fazer cumprir

o prescrito na legislação federal, o que nesse momento histórico pode se tornar um grande problema dado o avanço do retrocesso e dos ataques à Constituição Federal de 1988, à LDBN de 1996, aos direitos civis e trabalhistas e aos direitos indígenas tão duramente negados e solapados ao longo da história desses 521 anos de contato.

Em 1995, no texto "O desafio da História Indígena", o historiador John Manuel Monteiro (*in memorian*), lançou um duplo desafio: 1º) atribuiu aos historiadores a responsabilidade de "recuperar o papel histórico de atores ativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou [...] por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítima de poderosos processos externos à sua realidade" (MONTEIRO, 1995, 227). E, no 2º desafio, chamou a atenção para a "necessidade de repensar o significado da história, da experiência e da memória de populações que não registraram – ou registraram pouco – seu passado através da escrita" (idem).

Desafios estes aceitos por muitos historiadores e que têm resultado em muitas pesquisas e publicações importantes cujas abordagens, feitas a partir do uso e estudo de diferentes fontes históricas, vêm focando nas relações que os povos indígenas historicamente estabeleceram e estabelecem com a sociedade envolvente, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. Essa produção tem chegado aos meios acadêmicos e tem reverberado nos cursos de formação inicial e continuada de docentes para a educação básica.

Mas outro desafio foi suscitado a partir do texto de Monteiro: o de fazer chegar na educação básica e nas salas de aula esses conteúdos que trazem uma nova história indígena. Na legislação da educação básica chegou por força dos movimentos sociais indígenas, materializado na Lei 11.645/2008, garantida na LBDN, no Artigo 26-A, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de educação básica.

Mas nas salas de aula e nos materiais didáticos, essa abordagem que Monteiro citou como nova história indígena, ainda tem um longo caminho a percorrer. É preciso inserir com maior ênfase componentes curriculares de história indígena e de ensino de história indígena nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

**Fontes:**

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc

SIMIELLE, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. Projeto ÁPIS: História – 4º ano. São Paulo. Editora Ática, 2017. 3ª edição.

SIMIELLE, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. Projeto ÁPIS: História – 5º ano. São Paulo. Editora Ática, 2017. 3ª edição.

MINORELLE, Caroline; CHIBA, Charles. Coleção Vamos Aprender – História. 4º ano. São Paulo. Editora SM. 2017.

MINORELLE, Caroline; CHIBA, Charles. Coleção Vamos Aprender – História. 5º ano. São Paulo. Editora SM. 2017.

**Referências Bibliográficas:**

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, H.C.; VALÉRIO, M.E. **Ensino de história e currículo**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2017.

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. **Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero**, p. 81-87, 1984.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2010.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: file:///C:/Users/Isabel/Downloads/201112310529718lei_n%C2%B0_11.645,_de_____10_de_marco_de_2008-obrigatoriedade_da_tematica_historia_e_cultura_afro-brasileira_e_indig.pdf. Acesso em 18 abril, 2021.

BRASIL. **Lei 13005/2014,** 25 de junho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

CATELLI, Roberto. BNCC e a História na Educação Básica: um pouco mais do mesmo. *In:* CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto; **Educação é a Base**. Ação Educativa, 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. In: **História dos índios no Brasil**. 2009.

FELIPIM, Adriana Perez. **O Sistema Agrícola Guarani Mbyá e seus cultivares de milho: um estudo de caso na aldeia Guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP**. Piracicaba: Esalq, 2001 (Dissertação de Mestrado)

FRANCO, Aléxia Pádua; FONSECA, Selva G.; SILVA, Astrogildo Fernandes Junior.

Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *In:* **Ensino em Re-Vista**; Uberlândia, MG; v.25; n. Especial; p. 1016-1035; 2018.

KATZER, Leticia. Nomadismo y etnicidade: de-colonizar el sedentário como lugar de enunciación. **ACTA SOCIOLÓGICA,** n.º 80. Septiembre a deciembre 2019.P 121-151. Dispónível em: http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view. Acesso em: 11 junho, de 2021.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 472-491, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40733. Acesso em: 7 abril, 2021.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1, p. 221-228, 1995.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *In:* **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1. 1995. p. 221-228.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. **Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: toda a história. **História & Ensino**, v. 5, p. 41-59, 1999.

NOVAK, E. da S.; JACOMINI, M. S. Caminhos da História Indígena: Teorias, Metodologias e Práticas. In: Denise Pereira, Maristela Carneiro. (Org.). **O Brasil dimensionado pela história 2**. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2020, v. 2, p. 37-46.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 17, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:" pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Contra Capa, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Archivos analiticos de politicas educativas.** Florida: EPAA, 2018. Vol. 26, n. 107 (3 set. 2018), 22 f., 2018.

RODRIGUES, Isabel Cristina et al. ***Vẽnh Jykre si*: memória, tradição e costume entre os Kaingang da TI-Faxinal-Cândido de Abreu**-Pr. 2012. (Tese de doutorado)

RODRIGUES, I.C.; JATOBÁ, E.; RIGONATO, H. Os povos Kaingang, o direito às cidades e o ensino de história. In: RODRIGUIES, I. C. & RAMOS, M. E. T. (orgs.) **Construindo Futuros – Residência Pedagógica em História (UEM)**. Maringá. 2020, p. 95-120.

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**. Maringá. 2020. Programa de Mestrado Profissional em ensino de História -UEM. Dissertação de Mestrado.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História indígena. WITTMANN, Luisa T. **Ensino d(e) história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 21-46, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **EDUCAÇÃO**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA. Ronaldo Alves da. **História da Agricultura**. 2020. (texto mimeo.)

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. 1995.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Introdução. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de.; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI**. – Curitiba: Letra da Lei, 2013, p. 13-34.

WOLF, Eric R. **A Europa e os povos sem história**. Edusp, 2005.

**Recebido em junho de 2021.**
**Aprovado para publicação em novembro de 2021.**