

**História como diferença:
Horizontes passados, perspectivas
futuras do ensino de histórias e
culturas indígenas em um Mestrado
Profissional**

**History as a difference:
Past horizons, future perspectives of
teaching indigenous history and
cultures in a professional master's
degree**

**La historia como diferencia:
Horizontes pasados, perspectivas
futuras de la enseñanza de historia y
culturas indígenas en una maestría
profesional**

Giovani José da Silva
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 13/05/2024

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) rever a importância conferida a disciplinas relacionadas às Histórias e Culturas Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas, desde o que preconizam a Lei n.º 11.645/2008 e outras. A partir de experiências realizadas no Núcleo ProfHistória da Universidade Federal do Amapá (Unifap), verifica-se a relevância das disciplinas Ensino (d)e História Indígena e História como diferença, ainda que sejam, atualmente, optativas. Essa última, especialmente, permite o conhecimento, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a promoção do respeito à histórica diversidade étnico-cultural do Brasil. Assim, observando-se horizontes passados em relação ao ensino de História indígena, projetam-se perspectivas futuras a partir da rica produção do mestrado profissional. A pesquisa bibliográfica, de tipo qualitativo, abarcou a produção do ProfHistória – Unifap, desde a sua implantação no Amapá, em 2016, analisando quatro trabalhos significativos voltados ao estudo (e ensino-aprendizagem) das histórias e culturas indígenas. **Palavras-chave:** mestrado profissional; ensino de história; história indígena; culturas indígenas; Amapá.

Abstract

The article presents reflections on the need for the Professional master's degree in history teaching (ProfHistória) to review the importance given to subjects related to Indigenous, Afro-Brazilian and African Histories and Cultures, based on what is recommended by Law No. 11,645/2008 and others. Based on experiments carried out at ProfHistória at the Federal University of Amapá (Unifap), the relevance of the subjects Teaching Indigenous History and History as a difference can be seen, even though they are currently optional. The latter, especially, allows knowledge, recognition, appreciation, respect, and

promotion of respect for Brazil's historical ethnic-cultural diversity. Thus, observing past horizons in relation to the teaching of indigenous History, future perspectives are projected based on the rich production of the professional master's degree. The qualitative bibliographic research covered the production of ProfHistória - Unifap, since its implementation in Amapá, in 2016, analyzing four significant works focused on the study (and teaching-learning) of indigenous histories and cultures. **Keywords:** professional master's degree; teaching history; indigenous history; indigenous cultures; Amapá.

Considerações iniciais

O eurocentrismo¹ tem dominado o ensino do componente curricular escolar História, no Brasil, pelo menos desde meados do século XIX e, especialmente, ao longo da segunda metade do século XX e início do XXI (Macedo, 2021). Tal situação representa/ representou a exclusão de imensos contingentes populacionais da história do país, em diferentes momentos/ contextos: populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, além de migrantes procedentes de mundos não europeus. Na última década, contudo, mudanças significativas nesse estado de coisas vêm ocorrendo, sobretudo na formação continuada de docentes de História e uma delas, provavelmente a mais significativa, foi a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

O ProfHistória, oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu em funcionamento desde 2014 e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Dele participam, atualmente, 39 universidades (Núcleos) de todas as regiões do país, sendo direcionado a docentes de Educação Básica em exercício da profissão. Além de quatro disciplinas obrigatórias (Teoria da História, História do Ensino de História, Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial), os mestrandos têm à disposição um rol de optativas, em um catálogo com quase 30 disciplinas, duas delas relacionadas diretamente à História indígena: **Ensino d(e) história indígena e História como diferença: história e cultura indígena**. É sobre essa última disciplina optativa que trata o presente artigo, refletindo-se, particularmente, a respeito dos desafios do ensino de História indígena no ProfHistória – Amapá.

Desde 2016, quando foi constituída a primeira turma do ProfHistória na Universidade Federal do Amapá (Unifap), importantes contribuições foram dadas com a incorporação de experiências discentes e o desenvolvimento dos chamados “produtos” em estreita conexão com o Ensino de História na Educação Básica. Exemplos dessas contribuições são os trabalhos de Bruno Rafael Machado Nascimento (2018), Vitor Ferreira da Silva (2018), João Morais da Costa Júnior (2020) e Dário da Silva Marques (2020)². Na elaboração de todos eles houve a necessidade de se romper com visões eurocêntricas da História, partindo-se do desejo de se construir histórias outras, decoloniais

e voltadas para a compreensão dos passados indígenas no atual Estado do Amapá, localizado na Amazônia brasileira.

No Amapá vivem atualmente cinco etnias indígenas (Galibi Kali'nã, Galibi Marworno, Karipuna, Palikur e Wajãpi) distribuídas em inúmeras aldeias, localizadas principalmente em duas regiões do Estado: os Wajãpi vivem no Noroeste do Amapá, enquanto os demais grupos habitam o extremo Norte, no município de Oiapoque (Ruffaldi; Spires, 2002). Esses últimos configuram, em conjunto, os chamados “povos indígenas do Oiapoque” e vivem intensamente situações transfronteiriças, exemplificando a histórica presença indígena em limites de Estados nacionais na América do Sul. Os Wajãpi, por sua vez, também vivem contextos fronteiriços, tendo parentes e amigos na Guiana francesa (*Guyane*), com quem mantêm intensas relações socioculturais. No passado, viveram na região do Oiapoque (palavra afrancesada, de origem Tupi, que significa “Casa dos Wajãpi”) e hoje cerca de 1.220 indivíduos habitam a região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, na Terra Indígena Waiãpi, com uma superfície de 607.017 hectares (Gallois; Grupioni, 2009).

Na parte setentrional do Estado do Amapá, na região banhada pelo rio Oiapoque e seus afluentes, há três terras indígenas: Uaçá (onde vivem os Galibi Marworno, Karipuna e Palikur), com 470.164 hectares; Juminã (habitada por Galibi Marworno e Karipuna), com 41.601 hectares; Galibi (território dos Galibi Kali'nã, também conhecidos por Galibi do Oiapoque, além dos Karipuna), com 6.689 hectares. Em conjunto, essas quatro etnias indígenas somam uma população de aproximadamente 5.000 pessoas, distribuídas em mais de 30 aldeias e outras localidades adjacentes. Segundo Lux Boelitz Vidal (2009, p. 12), “Estas Terras Indígenas, demarcadas e homologadas, configuram uma grande área contínua, cortada a oeste pela BR156, que liga Macapá [capital do Amapá] ao Oiapoque”.

Desde o início do ProfHistória – Unifap, portanto, esteve colocado o desafio de se compreender o passado e o presente indígenas no atual Amapá, antigamente chamado de “terras do Cabo Norte”. Isso porque os discentes aprovados na seleção do Mestrado Profissional em Ensino de História, além de não apresentarem projetos definidos sobre o que pretendiam investigar, ainda carregavam consigo os nefastos efeitos de uma formação universitária que lhes negara a possibilidade de (re)conhecer, compreender, interpretar e

criticar a História indígena e do indigenismo, quer em níveis locais, regionais e/ ou nacional. Tal situação, infelizmente, não sendo exclusiva de um Estado como o Amapá, estende-se a todos os outros da Federação em maior ou menor grau, especialmente os do Norte e Nordeste do país.

Assim, no bojo da lei n.º 11.645/ 2008 – que modificou o texto da LDB e obrigou a transversalização de conteúdos de todos os componentes curriculares em histórias e culturas indígenas (sempre no plural, preferencialmente), além de afro-brasileiras³, na Educação Básica – professores e professoras se veem diante de um enorme desafio pedagógico (Brasil, 2008). Afinal, como ensinar algo que não foi aprendido nos bancos universitários e, pior, nem mesmo nas escolas quando ainda eram estudantes? Enquanto uma parte do corpo docente brasileiro decidiu enfrentar a questão com a realização de projetos pontuais e pouco eficazes (“Dia do Índio”/ “Semana do Índio”/ “Mês do Índio”, em geral, em abril), a chamada “pedagogia de eventos”, outros tantos simplesmente descumpriram/ descumprem a lei, fingindo desconhecê-la ou minimizando seu alcance.

Nesse cenário, um tanto desolador, a existência de disciplinas como **História e diferença** no ProfHistória, ainda que optativas, pode “fazer toda a diferença” na formação dos futuros mestres em Ensino de História. Contudo, reflexões a respeito de como a História indígena e seu ensino no Brasil vêm sendo (mal) tratados são necessárias, não apenas tendo em vista o cumprimento da lei. Já passou da hora de se rever um ensino de História tão eurocêntrico e com “cara de século XIX” como o que é praticado há tempos em distintos rincões brasileiros. Os desafios do ensino da História indígena passam, portanto, por saber quem somos, quem fomos e o que queremos ser, mesmo que se saiba que a sociedade brasileira tenha sido construída social e historicamente sobre o alicerce de desigualdades, de exclusões e com a argamassa de preconceitos e discriminações de toda ordem.

O objetivo do artigo, portanto, é refletir sobre a necessidade de o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) rever a importância conferida a disciplinas relacionadas às Histórias e Culturas Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas, desde o que preconizam a lei n.º 11.645/2008 e outras. A partir de experiências realizadas no ProfHistória – Unifap, verifica-se a relevância das disciplinas **Ensino (d)e História Indígena e História como diferença**,

ainda que sejam, atualmente, optativas. Essa última, especialmente, permite o conhecimento, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a promoção do respeito à histórica diversidade étnico-cultural do Brasil. Desse modo, observando-se horizontes passados em relação ao ensino de História indígena, projetam-se perspectivas futuras a partir da rica produção do mestrado profissional. A pesquisa bibliográfica, de tipo qualitativo, abarcou a produção do referido programa, desde a sua implantação no Amapá, em 2016, analisando-se quatro significativos trabalhos voltados ao estudo (e ensino-aprendizagem) das histórias e culturas indígenas.

A formação de professores de História no Brasil: apontamentos e desapontamentos

Uma rápida passada de olhos em diferentes matrizes curriculares de cursos de licenciatura em História – isto é, cursos de formação de professores do referido componente curricular para a Educação Básica no Brasil – revela que ao longo do percurso formativo docente se estuda muita história do continente europeu, em detrimento de histórias outras. Interessante notar que enquanto América, África e Brasil aparecem em nomenclaturas de disciplinas acadêmicas (História da América, História da África, História do Brasil), a Europa e sua história são escamoteadas em nomes consagrados pela famosa divisão quadripartida de origem francesa, do século XIX: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.⁴

Um exemplo da implicação do eurocentrismo no espaço reservado às histórias das populações negras e indígenas no currículo escolar pode ser observado no estudo de um curso de licenciatura em História de uma universidade pública do Estado do Paraná, produzido por José Bonifácio Alves da Silva. Por meio do projeto pedagógico do curso, de observações em aulas das diferentes disciplinas e de entrevistas com docentes e discentes, Silva, J. (2018, p. 73) constatou que:

Afetadas pela superiorização da brancura e pelo eurocentrismo, histórias indígenas e negras eram situadas como temáticas com menores relevâncias na formação de professores de história investigada, por causa do pouco espaço disponibilizado no currículo para o estudo dessas histórias.

Entretanto, ainda que ocasionalmente, o autor também observou a ocorrência de algumas iniciativas de inserção de debates a respeito de histórias outras (negras e indígenas), além das relações étnico-raciais pelas quais o currículo encontra-se atravessado. Nesse sentido, o espaço reservado às histórias de populações negras e indígenas na formação de professores de História ainda está longe do ideal, em um país historicamente pluriétnico e socioculturalmente diverso.

Em tais condições, seria possível imaginar que professores e estudantes consigam se livrar de explicações esquemáticas, lineares e por etapas, reforçadas por currículos e materiais didáticos, dentro e fora das salas de aula? Uma das razões de haver ainda tanto preconceito em relação à História indígena reside no fato de ser a formação docente no Brasil extremamente eurocêntrica e alheia às diversas e plurais realidades histórico-culturais do continente americano. Não por acaso, os acadêmicos de História conhecem tantas obras de autores franceses, ingleses e alemães, por exemplo, embora pouco (ou jamais) tenham lido ou ouvido falar de autorias bolivianas, argentinas e mexicanas, dentre outras. Assim se formam professores da Educação Básica em Pindorama ou Pindoretama (topônimos atribuídos pelos indígenas do litoral, falantes de Tupi antigo, às terras que viriam a ser brasileiras) em pleno século XXI.⁵

Variações desse modelo podem ser encontradas em disciplinas acadêmicas relacionadas à História do Brasil (Colônia, Império e República) e na forma como são organizados os cursos, em geral seguindo uma cronologia baseada em transformações políticas e econômicas ocorridas em grandes centros urbanos (Rio de Janeiro, por exemplo) ou fora do tempo-espaço americano. Os professores brasileiros em formação, assim, têm contato com uma historiografia sobretudo francesa e pouco ou nada leem sobre o que se produz na área de História e de Ensino de História em países latino-americanos, por exemplo, que passaram por situações de colonialismo/ subalternidade/ dependência semelhantes às ocorridas no Brasil.

É importante ressaltar, contudo, que modelos outros podem e devem ser construídos, tomando-se como balizas ou marcos cronológicos eventos/ datas diferentes daqueles consagrados pela historiografia ao longo do tempo. Isso não significa “jogar fora” todo o balizamento feito ao longo de décadas,

mas de problematizar as formas “únicas”, as explicações “monolíticas” que se apresentam como chaves explicativas “corretas”, em detrimento de possibilidades distintas, mais ricas e diversas, plurais e holísticas de se narrar/ estudar/ compreender/ interpretar/ criticar a história do Brasil e das Américas. Assim,

A história do Brasil, por exemplo, poderia ser contada a partir das evidências da presença dos primeiros habitantes nas Américas (30.000/ 11.000 anos a. P.) até a chegada dos europeus no final do século XV, que seria chamado de História do Brasil Indígena. O período que vai do século XV ao século XIX receberia a denominação de História do Brasil colonizado por europeus, especialmente portugueses. Do século XVI ao XIX, justapondo-se ao Brasil colonizado (inclusive para se estudar as simultaneidades que tanta falta fazem aos materiais didáticos), se estudaria a História do Brasil escravocrata. Os séculos XIX, XX e XXI poderiam ser chamados de História do Brasil diverso. Sabemos que tal periodização é passível de muitas críticas, também, mas é apenas um exemplo de que é possível propor-se algo diferente do que já se tornou consagrado, canônico em livros e outros materiais didáticos (José da Silva; Meireles, 2017, p. 25).

A questão, contudo, não se restringe a uma reformulação de “divisões” ou mesmo de revisão de conteúdo ou de metodologias. O Ensino de História no Brasil tem requerido a percepção de que a área se trata de um terreno eminentemente fronteiro, fértil em possibilidades de entrecruzamentos de contribuições da História e da Educação (Monteiro; Penna, 2011) e, no caso da História Indígena e de seu ensino, de aportes da Antropologia (Almeida, 2012), também. Nesse terreno (por vezes movediço e errático) devem ser elaborados saberes e fazeres de caráter verdadeiramente interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar e intercultural.

Além disso, há outra situação a ser enfrentada pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História: a pouca atenção dada, até o momento, aos chamados “saberes do aprender”. Em um instigante artigo científico sobre o que precisa saber um professor de História para ensinar de forma adequada o componente curricular escolar, Flávia Eloisa Caimi (2015, p. 112) assinala ser necessário:

[...] focalizar [...] três aspectos para refletir sobre a natureza do [...] trabalho [do professor historiador]: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

O item 1 (“saberes a ensinar”), citado pela autora, tem sido apresentado como o mais importante (quando não o único) aos acadêmicos das licenciaturas em História no Brasil. O item 2 (“saberes para ensinar”) geralmente é relegado a Faculdades de Educação e a professores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, o que dificulta a transdisciplinaridade na formação docente. Enquanto isso, o item 3 (“saberes do aprender”) não tem despertado a preocupação e o interesse naqueles que se consideram “historiadores” e, portanto, mais afeitos à pesquisa do que ao ensino.

Não à toa, a mesma Flavia E. Caimi (2006, p. 21) aponta em outro texto que:

[...] é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem.

A ausência de disciplinas que discutam teorias das aprendizagens relacionadas ao ensino de História, tanto na graduação como na pós-graduação, é outro problema a ser enfrentado (e resolvido) para que a formação docente se torne, efetivamente, abrangente e plural⁶. Essa é uma demanda mais do que urgente, tendo em vista a diversidade e a complexidade das práticas históricas e socioculturais que adentram a escola na contemporaneidade. Ocorre que na ausência de debates aprofundados sobre “o que precisa saber um professor de História” (Caimi, 2015) vão se construindo “arranjos” nos ambientes escolares, dando-se um “jeitinho” para que, pelo menos na aparência, se cumpram as leis relacionadas às diversidades.

Dessa forma, para “driblar” os possíveis problemas decorrentes do não cumprimento da lei n.º 11.645/ 2008, por exemplo, muitas instituições

de ensino superior têm adotado a prática de instituir em suas matrizes curriculares uma ou duas disciplinas relacionadas às temáticas indígena e africana/ afro-brasileira. Em geral, tais disciplinas são oferecidas por especialistas (quando os há entre os membros do corpo docente, caso contrário são convidados “interessados” ou “curiosos” na temática) e encontram-se desconexas em relação à História do Brasil ou da América, como algo “à parte”. Isso quando não são oferecidas sob a difusa nomenclatura “Educação para as Relações Étnico-Raciais” ou como disciplinas optativas (raramente oferecidas) às quais se dá pouco valor ou atenção.

Essa problemática situação também se estende ao ProfHistória e à sua matriz curricular. Ao oferecer Teoria da História como disciplina obrigatória, relegando disciplinas transversais relacionadas às histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras ao rol de optativas, o programa fecha os olhos para o efetivo cumprimento da lei e privilegia a ciência de referência em detrimento de seu ensino e da transversalização de conteúdo⁷. Aliás, os tais “saberes a ensinar” dominam as matrizes curriculares da maioria (senão de todos) dos cursos de História do país, sejam eles de graduação ou de pós-graduação, incluindo-se os mestrados profissionais.

Aqui não se está tentando relegar a ciência de referência (“saberes a ensinar”) a um plano secundário ou de pouca relevância, mas apenas lembrar da importância e do espaço que os “saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” deveriam ter em um curso de formação de mestres em Ensino de História. Ao lado dos chamados “conteúdos” de História (e sua Teoria, eminentemente eurocentrada) deveriam estar as metodologias de ensino e as teorias das aprendizagens, a fim de que os mestrandos pudessem desenvolver seus “produtos” tendo em vista operações/ conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais (Zabala, 2010) necessários a um ensino que de fato fosse inclusivo e abrangente.

Para integrar mais efetivamente os “saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” nos currículos dos cursos de formação de professores de História, superando a nociva dicotomia teoria-prática, se faz necessária a criação de mais disciplinas práticas e a “diluição” de parte da carga horária específica de 400 horas em um curso de licenciatura ideal, em que “[...] estariam garantidos alguns temas caros à formação docente em ementas específicas,

e todos os formadores de professores estariam preocupados com o processo de mediação didática e com a prática do futuro professor” (Ferreira, 2014, p. 318). As preocupações devem se estender a outros aspectos igualmente importantes e que incidem sobre as formas como se lida com (e se combate) o eurocentrismo.

Como aprenderam apenas “conteúdos” e não as formas de se ensinar e de se aprender conceitos, atitudes e procedimentos, professores de História formados em cursos de licenciatura recorrerão, inevitavelmente, a materiais didáticos que proliferam em escolas públicas e privadas. Na maioria deles encontrarão o conforto de ver a História organizada tal como lhes foi apresentada no Ensino Superior (e, praticamente, desde crianças). Entre imagens e textos (Bittencourt, 1998), as páginas dos livros didáticos desfiavam uma narrativa linear, cronológica, evolucionista, por etapas de “desenvolvimento”, como se não houvesse diversidades e múltiplas formas de as sociedades se relacionarem com o ambiente e entre si ao longo do tempo. Não é à toa que populações indígenas contemporâneas ou grupos que vivem no continente africano na atualidade ainda sejam tratados como “primitivos” ou pertencentes à “Idade da Pedra”/ “Pré-História”.

Os desafios da História Indígena e de seu ensino no Brasil são, portanto, muitos e requerem ações enérgicas e efetivas para que haja, de fato, mudanças significativas nesse estado de coisas. Se por um lado tem-se a lei n.º 11.645/ 2008, com pouco mais de 15 anos de existência, que obriga ao estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras (e, a reboque, africanas), transversalizado em todos os componentes curriculares escolares da Educação Básica, por outro ainda é incipiente o número de pesquisas e estudos sobre o ensino de História indígena no país. Nesse sentido, o ProfHistória pode e deve “fazer a diferença”, especialmente em um Estado como o Amapá (cujo próprio nome é de origem indígena, do Tupi antigo: “lugar (paba) de chuva (amana)”.

A História indígena e do indigenismo e seu ensino: horizontes passados

A Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição cidadã”, completou 35 anos de existência em outubro de 2023. Em termos jurídicos

representou, pela primeira vez na atribulada história da política indigenista no Brasil, o esboço de garantias legais voltadas para o presente e para o futuro das populações indígenas, abrangendo o reconhecimento de direitos socioculturais e territoriais, além do abandono de orientações assimilacionistas e integracionistas que marcaram períodos anteriores na história brasileira (Brasil, 1988). Contudo, passadas mais de três décadas e meia da promulgação da Carta Magna e com a ascensão ao poder político central de grupos de extrema direita, entre 2019 e 2022, tais direitos, arduamente conquistados ao longo de séculos, encontram-se (ainda) seriamente ameaçados.

Em uma coletânea sobre a temática indígena nas escolas (Silva; Grupioni, 1995), John Manuel Monteiro apontava que se a chamada nova História indígena no Brasil havia “brotado” em uma particular conjuntura entre a Antropologia e o Indigenismo, é porque encontrara um “campo fértil” para crescer a partir de, pelo menos, três elementos: a tendência de aumento demográfico entre as populações indígenas, verificada especialmente entre o final do século XIX e o início do XX; o avanço do movimento em prol dos direitos históricos dos indígenas; um renovado diálogo entre a Antropologia e a História, que propiciou um aumento significativo de estudos sobre a história dos povos colonizados, oferecendo contrapontos a partir de dinâmicas locais e regionais para a História indígena (Monteiro, 1995).

Assim como ele apontava em seu texto, que naquela época era “[...] de se estranhar pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores” (Monteiro, 1995, p. 221), estranha-se igualmente a pouca atenção dada hoje à diversidade étnico-cultural no ensino de História. Isso porque ainda se pensa em termos eurocêntricos sobre o quê ensinar em História, relegando indígenas e outras populações não europeias ao esquecimento. Apenas muito recentemente tal temática foi motivo de debates entre os pesquisadores da área, especialmente por conta dos embates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – História, cuja primeira versão, com todas as suas limitações e deficiências, ousou propor uma História do Brasil diferente daquela que vinha sendo oferecida nas escolas, pelo menos desde o século retrasado (José da Silva; Meireles, 2017).

Equivoca-se, porém, quem pensa ser a História indígena e do indigenismo uma área particular de estudos, reduto de especialistas preocupados com

populações diminutas e com trajetórias espaço-temporais de pouca ou nenhuma expressividade. Diferentemente do que se pensava no século XIX, em que era reservada aos indígenas apenas a Etnografia (conforme um preceito amplamente difundido por Varnhagen e outros membros do IHGB)⁸, as populações indígenas se veem cada vez mais no palco dos acontecimentos históricos, deixando os bastidores e o papel de coadjuvantes para assumirem, também, o lugar de agentes e, sobretudo, de protagonistas, na feliz expressão cunhada por Maria Regina Celestino de Almeida (2010, 2012).

A história brasileira, bem como a americana, está marcada indelevelmente pelas presenças indígenas, além das presenças de africanos, de seus descendentes e de migrantes de outros “mundos”, europeus e não europeus. Isso significa que as histórias estão dolorosamente entrelaçadas, fundadas na incompreensão, no etnocentrismo, nas tentativas de assimilação e de integração, em diálogos “fraturados” (José da Silva; Nascimento, 2019), no extermínio físico e cultural, nas resistências e (re)existências de coletividades ora consideradas uma ameaça à ordem, ora apontadas como “estorvo” e “entrave” ao desenvolvimento e ao progresso. Assim como no passado, assiste-se hoje a novas tentativas de “civilização” e de “redenção” das populações indígenas, dessa vez amparadas por frases de efeito, tais como “O índio quer ser o que nós somos, o índio quer o que nós queremos!”.

As populações indígenas que vivem atualmente no Brasil hão de sobreviver a mais essas e outras tantas tentativas de extermínio físico e cultural, de desrespeito pelos seus jeitos de ser e estar no mundo, de “integração” e “assimilação” promovidas pelas ações de missionários cristãos e/ ou de agentes públicos. Os povos indígenas que sobreviveram aos últimos 524 anos de contatos vivem em verdadeiras “fronteiras” étnicas, negociando suas identidades, lutando para permanecer quem são, para decidirem o que desejam ser. Na composição dessas múltiplas formas de viver e representar a vida, distintas da lógica (chamada) ocidental, as lembranças e as tradições orais são importantes componentes daquilo que pode ser chamado de memórias sociais (Fentress; Wickham, 1992), constituídas a partir da sabedoria dos “antigos” e reconstituídas por meio de performances e rituais.

Há muito o que ser “descoberto” sobre os indígenas, portanto: suas trajetórias registradas em documentos escritos, em narrativas orais, em imagens que

desperta(ra)m a curiosidade e, muitas vezes, a repulsa dos que vieram da Europa. É dever de todos os historiadores e os professores de História conhecer e reconhecer tais trajetórias, sem obliterá-las ou apequená-las. Pensar a História indígena articulada às histórias de outras gentes que chegaram aos territórios que seriam chamados de Américas e de Brasil requer a adoção de pontos de vista bem diferentes dos que vem sendo abraçados há pelo menos um século e meio nas escolas do país. Serão necessários esforços no sentido de se descolonizar conceitos, atitudes e procedimentos, a fim de que pensamentos-sentimentos e ações sejam transformados, tornando-se, de fato, inclusivos e abrangentes.

Sabe-se que isso não ocorrerá de uma hora para outra, mas é visível o quanto ainda é desafiador pensar a História que não seja aquela preconizada por franceses dos Oitocentos: quadripartida, dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, balizada por marcos/ acontecimentos que envolvem as trajetórias no espaço-tempo de populações que habitaram parte do continente europeu. Haverá sempre aqueles que dirão que os brasileiros são tributários da cultura europeia, especialmente a ibérica, pois aqui se fala, majoritariamente, a língua portuguesa e adotaram-se as religiões cristãs, desde os tempos coloniais. Tal fala (falaciosa e tendenciosa) escamoteia, entretanto, que língua e religiões foram impostas sob os signos da violência, da escravização, do desrespeito ao diferente (tratado como inferior) e da opressão.

Daí advém a enorme dificuldade de docentes de História no Brasil lidarem com indígenas e outras coletividades do passado e do presente em suas aulas. A formação de professores, as propostas curriculares, bem como a produção de materiais didáticos, notadamente os livros, estão eivadas por ideias de superioridade europeia sobre outros povos, podendo ser consideradas racistas e eurocêntricas. Foram “naturalizadas” as ideias de que ao se referir à História Antiga, por exemplo, está se referindo somente à Antiguidade na Europa ou no chamado Oriente Médio (sempre tendo o continente europeu como referência, inclusive geográfica).

Aos povos indígenas há um “lugar reservado”: no “cenário do descobrimento” e em algumas tentativas vãs de resistência ao subjugo dos conquistadores. Estereótipos e preconceitos são veiculados e reiterados nas escolas

brasileiras, ensinando a crianças, adolescentes e jovens que “índio é coisa do passado”. Geralmente “celebrados” no dia 19 de abril, cabe aos indígenas o papel de partícipes menores na constituição da sociedade e das culturas brasileiras. Ano após ano, rituais pedagógicos tratam “o índio” genérico como exótico, folclórico, alvo da curiosidade de aprendizes que, muitas vezes, desconhecem suas próprias ascendências e as experiências históricas vivenciadas por seus antepassados.

Assim se consolidam:

[...] os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006, p. 20).

Em tal contexto, somadas as declarações estapafúrdias de certo ex-presidente da República, o que se pode fazer para reverter um quadro de desconhecimento, de ignorância e de estigmas e preconceitos generalizados? Em primeiro lugar, deve-se fazer valer a lei n.º 11.645/ 2008, que não pode ser “letra morta” em um país como o Brasil. Não apenas os professores de História, mas os de todos os componentes curriculares escolares devem transversalizar os conteúdos com as histórias e culturas indígenas (além de africanas e afro-brasileiras). Isso vale, também, para os mestrados profissionais em Ensino de História, notadamente o ProfHistória.

Em segundo lugar, cabe aos professores buscar informações corretas e atualizadas sobre a temática (que não pode e nem deve mais ser tratada como “questão”), uma vez que em muitos cursos de formação as histórias e as culturas indígenas são vistas como “apêndices” da História (com H maiúsculo) e não merecem estudos e conhecimentos aprofundados. Finalmente, é preciso que o acervo de pesquisas e trabalhos que envolvem a História indígena e o seu ensino sejam colocados à disposição de toda a sociedade, que se rompam os círculos restritos de especialistas para que mais

e mais pessoas conheçam, reconheçam, valorizem, respeitem e promovam o respeito à histórica diversidade étnico-cultural do país.

As desculpas de que não se encontram materiais adequados ou de que a temática ainda se restrinja a teses, dissertações e monografias de difícil acesso ao público em geral, não se sustentam mais na atualidade. A internet possibilita o contato com inúmeras informações que, selecionadas e estudadas adequadamente, permitem uma visão bastante abrangente e plural da História indígena produzida no Brasil e no exterior. É importante não se perder de vista que houve avanços importantes nas últimas duas décadas e meia em relação à temática, especialmente com publicações voltadas a professores de Educação Básica (Funari; Piñon, 2011; José da Silva; Costa, 2018; Wittmann, 2015).

Inclusive, nesse período, muitos indígenas, de diferentes etnias e provenientes de distintos lugares do Brasil, iniciaram estudos em nível superior e há um contingente expressivo de graduados e pós-graduados indígenas em diversas áreas do conhecimento. Isso significa que espaços/ lugares sociais outrora negados a determinadas coletividades hoje são ocupados e questionados por indivíduos tratados historicamente como marginalizados e/ ou de “segunda categoria”. Os indígenas auxiliam, dessa forma, a repensar a História indígena e o seu ensino, trazendo aos debates lógicas outras, (sobre)vivências diversas, protagonizando o registro (escrito, oral, iconográfico etc.) de suas (re)existências em tempos e espaços outros (Krenak, 2019).

Nesse sentido, o Núcleo ProfHistória – Unifap tem procurado, desde sua instalação em 2016, contribuir para os bons combates pela História indígena. Orientados por dois especialistas na temática (Cecília Maria Chaves Brito Bastos e Giovani José da Silva, responsáveis pelas disciplinas acadêmicas História do Ensino de História e **História como diferença**, dentre outras), mestrandos e mestrandas têm a oportunidade de (re)pensar sobre “produtos” que dialoguem com o ensino de História na Educação Básica, sem obliterar as presenças indígenas, em narrativas holísticas, marcadas pela diversidade de gentes e culturas. Além disso, mestrandos oriundos de outras instituições universitárias (Uneb, Unicamp e Unifesspa, por exemplo) têm participado de atividades propostas no Amapá.

A História indígena no ProfHistória – Unifap: perspectivas futuras

Nos últimos anos, quatro trabalhos defendidos no ProfHistória – Unifap destacaram-se pela forma criativa e propositiva com que trataram/apresentaram a temática indígena⁹. Os autores, professores não indígenas, aceitaram o desafio de enfrentar a escassez de materiais que dessem conta da História do Amapá a partir das presenças nativas e não apenas do ponto de vista de colonizadores europeus. Bruno Rafael Machado Nascimento, Vitor Ferreira da Silva, João Morais da Costa Júnior e Dário da Silva Marques elaboraram mais que “produtos” para a conclusão de curso: seus trabalhos representam formas inovadoras de lidar com a diversidade, seja por meio de uma proposta de “leituração”, da elaboração de um jogo de tabuleiro, de um currículo decolonial para as escolas amapaenses ou de materiais didáticos específicos sobre a temática indígena.

Nascimento (2018) estudou a presença jesuítica francesa na região do Oiapoque, durante a primeira metade do século XVIII, com enfoque em cartas escritas por missionários e na metodologia de seus usos no ensino de História escolar na Educação Básica. Objetivou, assim, compreender a partir dos escritos as relações entre indígenas e jesuítas, enfatizando táticas de sobrevivência e de resignificação dos indígenas enquanto agentes e protagonistas dos processos históricos. Para tanto se utilizou da leitura histórico-antropológica de fontes, a partir das ideias de Maria Regina Celestino de Almeida (2012), da proposta de “indícios” e “sinais” de Carlo Ginzburg (2001) para identificar e compreender as agências indígenas e da perspectiva de “tática”, preconizada por Michel de Certeau (1998).¹⁰

À margem esquerda do rio Oiapoque (atualmente o limite entre França e Brasil) os “filhos de Loyola” fundaram, com o apoio e a orientação do padre Elzéar Fauque, três missões: Saint Paul (São Paulo), Notre Dame de Sante Foy (Nossa Senhora de Santa Fé) e Saint Joseph de Ouanary (São José de Ouanary). Nelas tentaram converter os indígenas ao catolicismo, enfrentando dificuldades de toda ordem, sobretudo a resistência dos nativos. As missivas dos religiosos têm grande potencial para ajudar a aperfeiçoar o “pensamento histórico” de estudantes, pois, se bem utilizadas, revelam representações deles sobre as populações indígenas, costumes, táticas de sobrevivência, encontros e desencontros entre grupos culturalmente distintos. Há vasta

produção bibliográfica no campo do ensino de História que aposta nos usos de documentos históricos escritos (nesse caso, as cartas dos jesuítas) como metodologia para gerar, inclusive, autonomia e espírito de descoberta nos estudantes.

Como “produto”, Nascimento (2018) elaborou um catálogo com documentação referente às ações dos missionários inacianos no Oiapoque. Em uma caixa foram apresentados trechos das cartas, com suas respectivas traduções, além de mapas, gravuras e um bloco de anotações para a utilização nas escolas, de acordo com os objetivos propostos. Foi feita, também, a apresentação de um método de leitura denominado “leituração” – a partir das ideias de Paulo Freire (2019) – que consiste em quatro etapas a serem desenvolvidas ao longo das aulas: reconhecimento/ exploração, compreensão, interpretação e, finalmente, crítica.

Já Vitor F. da Silva (2018) concentrou-se no estudo da cultura e, principalmente, de narrativas míticas Wajãpi, buscando uma interseção entre História, Antropologia e Ensino de História. A manutenção da invisibilidade indígena (ou a perspectiva eurocêntrica sobre coletivos indígenas) na sociedade brasileira tem um impacto negativo nas representações feitas sobre os “índios”. Essa (in)visibilidade tem como consequência o empobrecimento da discussão sobre a temática indígena em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao lugar comum hoje ocupado pela percepção das narrativas míticas indígenas tratadas pejorativamente como “lendas” no ambiente escolar.

A partir de um diálogo com textos historiográficos e antropológicos, pode-se vislumbrar como a construção de um discurso científico etnocêntrico (e eurocêntrico) ganhou status de “verdade” e opção incontornável no desenvolvimento do pensamento do Ocidente. Tal situação, que criou hierarquias de saberes, colocou o pensamento mítico em um “estágio primitivo”, negando às narrativas mitológicas sua complexidade e sofisticação enquanto discurso (José da Silva; Silva, 2017). O objetivo da pesquisa foi propor, então, que as narrativas míticas fossem entendidas em seus próprios termos, ou seja, compreender os mitos como forma de conhecimento e o que essas narrativas significam nas sociedades em que são/ foram criadas. A questão colocada pelo acadêmico-professor no decurso da pesquisa pode ser assim

resumida: as narrativas míticas indígenas são uma forma de conhecimento que têm sua lógica e sua verdade para os grupos indígenas que as criam e as recriam a seu modo?

Nesse sentido, a existência de histórias outras, a partir de narrativas míticas indígenas, é uma chave de leitura eficaz na crítica sobre os usos delas apenas como “lendas” (portanto, folclóricas, verdadeiros “contos da Carochinha”, sem validade enquanto discursos) pelos professores de História. No mundo atual, que vive uma onda crescente de conservadorismo, em que afloram preconceitos contra a diferença, um assunto aparentemente tão “diferente” e distante como as narrativas míticas indígenas pode ser uma abordagem adequada para que o professor pense as diferenças, desconstrua invisibilidades e promova o entendimento do Outro. O estudo de Vitor Silva (2018) fez o levantamento do *corpus* documental de narrativas míticas Wajãpi e apresentou como “produto” um jogo de tabuleiro (*Mairi: o jogo da mitologia Wajãpi*).

A pesquisa de João Morais da Costa Júnior (2020), por sua vez, insere-se no contexto das discussões sobre currículo escolar no ensino de História do Estado do Amapá. Dessa forma, a pesquisa teve como finalidade a construção do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), delineando-se a composição de uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como “produto”, utilizando-se as leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008, além de leis correlatas, em âmbitos nacional, regional e local, como parâmetro para lançar novos olhares a respeito da inserção de temáticas voltadas para as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O trabalho em questão compreendeu um detalhado estudo sobre o currículo de História do Estado do Amapá, no tocante ao 6.º ano do Ensino Fundamental (antiga 5.ª série).

Tais entendimento, compreensão e análise foram feitos, por meio da leitura e utilização das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá (DCE/ AP 2015) e respectivas leis. Propôs-se, assim, compreender quais são e se existem relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História e História indígena e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, em

âmbito local. A proposta verificou que ainda não existe a efetivação das leis relacionadas à diversidade nas escolas de Educação Básica do Estado do Amapá e que as inserções de caráter colonialista/ eurocêntrico continuam a fazer parte das balizas, do alicerce teórico-metodológico do currículo de História do referido Estado.

Finalmente, Dário da Silva Marques (2020) apresentou um estudo constituído por duas partes, a saber: a primeira de caráter dissertativo e a segunda configurando-se em um material didático sobre os povos indígenas do Amapá – Karipuna e Galibi-Marworno –, voltado a docentes e discentes não indígenas do Ensino Fundamental (Anos Finais), consistindo no objetivo geral do trabalho. Na primeira parte dissertou-se sobre as representações dos povos indígenas em livros e outros materiais didáticos de História, além de apresentar um enquadramento teórico e analítico de materiais didáticos, verificando-se livros de circulação nacional e regional/ local e a Proposta Curricular do Estado, de 2015, pertinente aos componentes História e Estudos Amazônico e Amapaense.

Discorreu-se ainda, sobre as possibilidades de usos de diferentes linguagens no ensino de História, apresentando sugestões para o trabalho em sala de aula com documentos textuais, iconográficos e filmicos, dentre outros. Na segunda parte, foi apresentado como “produto” um livro didático, com sua tessitura aportada em referências teóricas sobre Ensino de História e História indígena e do indigenismo, dialogando, necessariamente, com a Antropologia. Recorreu-se, também, a documentos diversos (oficiais, impressos, fotografias e audiovisuais, dentre outros), produzidos por indígenas Karipuna e Galibi-Marworno e por não indígenas, compostos por representações e aspectos das histórias e culturas dos “povos indígenas do Oiapoque”.

Para a consecução do trabalho, Marques (2020) ainda contou com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, com professores, a respeito dos desafios e possibilidades da inserção da temática indígena nas escolas amapaenses. Tal estudo pretendeu, portanto, aproximar o ensino de História das novas abordagens acerca da temática indígena, colaborando para a aplicabilidade da lei n.º 11.645/ 2008 no ensino do componente curricular História no/ do Estado do Amapá, com reflexões e aprendizagens significativas sobre a

temática, ressaltando a contemporaneidade dos povos originários, bem como seus agenciamentos e protagonismos na história do Brasil, da Amazônia brasileira e, particularmente, do Amapá.

Como visto, o ProfHistória – Unifap – ainda que esteja em funcionamento em uma universidade federal considerada “periférica” e, portanto, associada à pouca importância no cenário científico brasileiro – tem produzido trabalhos acadêmicos em estreita conexão com a Educação Básica. Para além dos importantes debates sobre a História e seu ensino em âmbito escolar, o Mestrado Profissional em Ensino de História precisa fomentar diálogos interculturais, transdisciplinares e atentos à diversidade sociocultural e étnica presente em todos os quadrantes no Brasil. Somente assim, a História como diferença conseguirá “fazer a diferença” na formação continuada de docentes de História que buscam aperfeiçoamento de qualidade por meio do ProfHistória.

Considerações finais

A experiência docente do autor do artigo no ProfHistória – Unifap ensejou parcerias que se tornaram capítulos de livros (José da Silva; Nascimento, 2018a; José da Silva; Nascimento, 2018b; José da Silva; Nascimento, 2019), artigos científicos (Nascimento; José da Silva, 2019; José da Silva; Silva, 2018), além de reflexões sobre “leituração”, confecção de jogos de tabuleiro para o ensino de História, currículos decoloniais de História e produção de materiais didáticos sobre os povos indígenas do Amapá. No mesmo período (2016-2022), as parcerias acadêmicas estenderam-se a alunos de graduação, com a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a elaboração de artigo científico (José da Silva; Rocha, 2019) sobre a temática indígena. Assim, ao se promover um deslocamento do olhar eurocêntrico para a história local/ regional, em estreita conexão com a história nacional, afirma-se ter sido o saldo dessa experiência extremamente (pro)positivo.

As atividades realizadas no ProfHistória – Amapá podem servir de inspiração para futuras ações e pesquisas na área do ensino de História, combatendo-se o eurocentrismo ainda vigente. São necessárias ações concretas, tais como a realização de cursos e oficinas de formação docente continuada, em uma perspectiva diversa, holística e plural da História, bem como a reorganização

curricular interna, superando-se definitivamente a “pedagogia de eventos” nas escolas. Os materiais didáticos, sobretudo os livros, precisam ser avaliados à luz do que preconizam as leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008, rompendo-se com visões unilaterais e os perigos de uma “história única” (Adichie, 2019).

A diferença (e, por conseguinte, a História como diferença) não pode mais ser vista/ tratada/ ensinada como sinônimo de desigualdade e de exclusão. Para aqueles que ainda acreditam que a História do Brasil somente se inicia com a chegada dos europeus ao continente americano, entre o final do século XV e o início do século XVI, é necessária a reafirmação de que “Pré-História” (seja ela brasileira, americana ou outra) é apenas uma construção historiográfica, bastante questionável. Muitas outras construções podem e devem ser questionadas, especialmente as relacionadas às presenças indígenas na história brasileira, marcada por processos de intensa violência, promovidos em diferentes instâncias e por diversos meios. A escravidão, por exemplo, continua sendo um importante tema tratado sob o viés da desinformação sobre a secular escravização indígena.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História precisará rever a forma como tem tratado o ensino da temática da diversidade étnico-cultural ao longo da história, com vistas ao efetivo cumprimento da lei n.º 11.645/ 2008. Já não bastam apenas disciplinas optativas e tampouco projetos pontuais para dar conta de uma história plural e holística como é a brasileira/ americana. Isso não significa “defenestrar” a história eurocêntrica e suas teorias globalizantes, que procuram dar conta de um todo cada vez mais fictício. Afinal, nesse tipo de narrativa as presenças indígenas e/ ou africanas/ afrodescendentes são tratadas tão somente como apêndices de uma história maior e global. Será, portanto, nas fraturas, nos traumas, nas frestas e nos interstícios de uma sociedade colonizada/ subalternizada que a História como diferença poderá, realmente, “fazer a diferença”.

Nunca será tarde, portanto, para se rever ideias preconceituosas, atitudes discriminatórias, para se questionar formações tão eurocêntricas, para se relativizar as informações (equivocadas, estereotipadas, estigmatizantes) trazidas em propostas curriculares e em materiais didáticos que chegam às escolas brasileiras. Em tempos sombrios como os vividos nos últimos

anos no país, é necessário reinventar-se como professor(a) de História, acusado de “doutrinador(a)” e marcado(a) por outras alcunhas menos auspiciosas. Como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, “precisamos descobrir o Brasil” e nesse processo de descobertas haverá a necessidade de se informar e formar novos pensamentos-sentimentos, novas ações a respeito da História indígena. Isso tudo sem esquecer que muitos foram “pintados” quando crianças, colocados para desfilar no “Dia do índio” (agora denominado “Dia dos Povos Indígenas”), que participaram de aulas em que o “índio” era apresentado invariavelmente com verbos conjugados no passado (“caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes” etc.), (de)formando mentes e corações preconceituosos e racistas (José da Silva, 2022).

Deve-se reconhecer, pois, que a “pesquisa sobre ensino de história é *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (Monteiro; Penna, 2011, p. 191). Contudo, não basta que a diferença, ou melhor, as diferenças sejam somente reconhecidas, como querem os multiculturalistas ou os adeptos da interculturalidade funcional em oposição à interculturalidade crítica (Walsh, 2009): é preciso que sejam valorizadas, celebradas e tratadas em relações simétricas, não excludentes e não desiguais (de inferior/ superior, por exemplo). Para tanto, é/ será necessário que se rompa com um modelo de ensino ainda calcado em manuais franceses do século XIX, em que o sentido da História é a marcha inexorável rumo ao “progresso” e à “civilização”. Isso fará, no ensino de História e de todos os outros componentes curriculares, toda a diferença!

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 151-168.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (Coleção FGV de Bolso, n. 15).

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In:
BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo:
Contexto, 1998. p. 69-90.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF:
Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA JÚNIOR, João Morais da. *Entre negros, caboclos e gentios: os usos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá*. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *A memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Tradução de Tema Costa. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, Angela Ribeiro. A prática de ensino na formação do professor de história no Brasil. *História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?*. São Paulo: Museu do Índio; Instituto Iepé, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. O octogenário dia do índio: histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da lei n. 11.645/2008. *História em Reflexão*, Dourados, v. 16, p. 82-101, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14850>

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, Anna Maria R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Escrita e leitura de documentos jesuíticos em fronteiras do tempo-espço: passado, presente (e futuro) em Oiapoque, Amapá, Brasil. In: PINTO, Danielle Jacon Ayres; FREIRE, Maria Raquel; CHAVES, Daniel (org.). *Fronteiras contemporâneas comparadas: desenvolvimento, segurança e cidadania*. Macapá: Unifap, 2018a. p. 252-270.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Missões jesuíticas, povos indígenas e ensino de história: exercitando a escuta suscetível, o olhar reverso e a leituração. In: RODRIGUES, Luiz Fernando Medeiros; MARTINS, Maria Cristina Bohn. *Fronteiras contemporâneas comparadas: desenvolvimento, segurança e cidadania*. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 265-284.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O oboé de Gabriel (Gabriel's oboe): ensino de história, cinema e presença jesuítica nas Américas. In: ALVES JÚNIOR, Alexandre G. C.; TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas (org.). *História das Américas através do Cinema*. Curitiba: Prismas, 2018b. p. 291-311.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; ROCHA, Anderson Luis Azevedo da. História, ambiente e povos indígenas no extremo Norte do Brasil: impactos da construção da BR-156 em Oiapoque, Amapá (1976-1981). *História Unicap*, Recife, v. 6, n. 12, p. 232-249, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25247/hu.2019.v6n12.p232-249>

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SILVA, Vitor Ferreira da. A escrita e o ensino da história dos índios no Amapá: invisibilidade e protagonismo entre registros e esquecimentos. In: SILVA, Giovani José da; SILVA, Cleube Alves da (org.). *Protagonismos indígenas na história do Norte do Brasil*. Palmas: Nagô, 2018. p. 37-53.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SILVA, Vitor Ferreira da. Ensino de história e mitologias indígenas: memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP). *Historiar*, Sobral, v. 9, n. 17, p. 9-29, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/269>. Acesso em: 2 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, André Luan Nunes. *Eurocentrismo no ensino de história no Brasil (1950-2018)*. Curitiba: CRV, 2021.

MARQUES, Dário da Silva. *Nopa Ixtua, Nopa Lavi*: a temática indígena no ensino de história, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi Marworno, do Amapá. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus. Brasília, DF: MEC; Unesco, 1995. p. 221-228.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. *Ad majorem dei gloriam*: catálogo de documentos setecentistas das missões jesuítas do Oiapoque para o ensino de história no Amapá. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado; JOSÉ DA SILVA, Giovani. Sobre vivências negociadas: indígenas e jesuítas franceses no Oiapoque setecentista. *Habitus*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 357-378, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18224/hab.v17i2.7627>

NUNES, Eliana Penha. *O fio de Ariadne no “labyrintho confuso”*: jesuítas e indígenas na Amazônia colonial em narrativas didáticas. 2022. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

RUFFALDI, Nello; SPIRES, Rebeca. *Povos indígenas no Pará e Amapá*. Belém: CIMI; PAAP, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 1995.

SILVA, José Bonifácio Alves da. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4504>

SILVA, Núbia Maria Santos da. *Um jesuíta luxemburguês na Amazônia seiscentista: a crônica e as cartas de João Felipe Bettendorf (1625-1698) e seus usos no ensino de história no Amapá*. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

SILVA, Vitor Ferreira da. *Quimeras de índios, querelas de brancos: usos e abusos da mitologia indígena no ensino de história no Amapá*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

VIDAL, Lux Boelitz. *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. Rio de Janeiro: Museu do Índio; Instituto Iepé, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WITTMANN, Luísa Tombini (org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Notas

1 Entende-se por eurocentrismo uma visão de mundo que coloca a Europa (assim como as culturas, as sociedades, as línguas europeias etc.) como elemento fundamental na constituição das sociedades modernas, devendo ser, portanto, a única protagonista da história. O eurocentrismo, confundido muitas vezes com ocidentalismo, enxerga as culturas não europeias de forma exótica, folclórica, em escala evolutiva, em que todos deveriam chegar aos “modelos europeus” (Goody, 2008).

2 Além desses, há outros trabalhos, destacando-se os de Eliana Penha Nunes (2022) e de Núbia Maria Santos da Silva (2022). Apesar de relacionados à temática indígena, ambos se concentram em desvendar a presença jesuítica na Amazônia colonial, além das relações entre missionários e povos indígenas e, por essa razão, não foram analisados.

3 O texto da lei n. 11.645/ 2008 não faz menção direta às histórias e culturas africanas, razão pela qual os movimentos negros preferem referir-se especialmente à lei n.º 10.639, de 2003, celebrando-a e obliterando, assim, a importância da lei posterior, que incluiu as populações indígenas.

4 Para piorar o quadro, populações ágrafas (como as indígenas) e que possuem forte tradição nas oralidades e performances estariam fora dessa História, em uma era consagrada canonicamente como “Pré-História”. O termo “Pré-História” ainda é amplamente difundido, dentro e fora das universidades, sendo inclusive encontrado em títulos de livros de ampla circulação entre docentes em formação. Cf., por exemplo, Funari e Noelli (2002).

5 Há que se observar que a Editora Contexto, por exemplo, possui uma coleção de livros intitulada História na Universidade, composta por 15 livros destinados à formação do professor de História (História Antiga, História do Brasil Império, História Moderna, História Contemporânea, História da África, Grécia e Roma, História da América Latina, História Medieval, História do Brasil Colônia, Práticas de Pesquisa em História, História do Brasil Contemporâneo, História Contemporânea 2, História do Brasil República, Estados Unidos: Uma história, História Ibérica), inexistindo até o momento um título dedicado à História indígena.

6 O autor do artigo foi o proponente da disciplina Teorias da Aprendizagem e Ensino de História, que passou a fazer parte do catálogo de optativas do ProfHistória, em âmbito nacional.

7 Uma sugestão interessante (e pertinente) talvez fosse a substituição da disciplina obrigatória Teoria da História por outra, relacionada à Teoria do Ensino de História, com ênfase nas diversidades.

8 Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), o visconde de Porto Seguro, militar e diplomata brasileiro, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), autor de História geral do Brasil (1854-1857), dentre outras obras, e preconizava que para as populações indígenas “não há história, há apenas etnografia” (Monteiro, 1995).

9 Há outros tantos trabalhos já defendidos ou em curso no mesmo programa que abordam a temática indígena, mas a análise restringiu-se ao período de 2016 a 2022, limitando-se aos quatro apresentados e que tiveram a mesma orientação.

10 Observa-se que alguns dos referenciais teóricos utilizados por Nascimento (2018) remetem ao problema enunciado da excessiva utilização teórica de autores europeus na elaboração dos “produtos” do ProfHistória.