

Perspectivas sobre o ensino de história indígena presentes na primeira turma do Profhistória (2014-2016): uma análise teórica

Perspectives on teaching indigenous history present in the first class of Profhistória (2014-2016): a theoretical analysis

Perspectivas sobre la enseñanza de la historia indígena presentes en la primera clase de Profhistória (2014-2016): un análisis teórico

Kerollainy Rosa Schütz¹
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 06/05/2024

Resumo

Este artigo tem o objetivo de pensar o ensino de história indígena a partir das pesquisas de professores que fizeram parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Após um exercício de pesquisa e seleção desenvolvidos através do site do ProfHistória e do Portal eduCapes, foram escolhidas 9 dissertações que, tendo sido realizadas entre os anos de 2014 e 2016, se propuseram a abordar, como temática central, a temática indígena e a Lei 11.645/2008. Esta medida tornou o ensino dos povos indígenas obrigatório em todo o país e, conseqüentemente, se constitui enquanto um instrumento legal importante para a prática dos professores-pesquisadores. Sendo assim, são privilegiados os aspectos teóricos presentes nas dissertações, em especial aqueles que possibilitam estabelecer conexões entre as diferentes pesquisas e experiências dos professores. A presente análise permite compreender que, entre todas as pesquisas selecionadas, há por parte dos professores a tendência a buscar um olhar histórico que privilegie os protagonismos e narrativas indígenas, em consonância com as discussões mais recentes no ensino de história indígena. **Palavras-chave:** ensino de história; história indígena; profhistória; lei 11.645/2008; análise teórica.

Abstract

Abstract: this article aims to think about the field of teaching indigenous history based on the research of teachers who were part of the first class of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória). After a research and selection exercise carried out through the ProfHistória website and the eduCapes Portal, 9 dissertations were chosen which, having been carried out between 2014 and 2016, proposed

to address, as a central theme, indigenous themes and the Law 11,645/2008. This measure made the teaching of indigenous peoples mandatory throughout the country and, consequently, constitutes an important legal instrument for the practice of teacher-researchers. Therefore, the theoretical aspects present in the dissertations are privileged, especially those that make it possible to establish connections between the different research and experiences of teachers. This analysis allows us to understand that, among all the research selected, there is a tendency on the part of teachers to seek a historical perspective that privileges indigenous protagonisms and narratives, in line with the most recent discussions in the teaching of indigenous history. **Keywords:** teaching history; indigenous history; profhistory; law 11,645/2008; theoretical analysis.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender, dentro das diferentes tendências teóricas historiográficas da História Indígena, quais são as escolhas construídas pelos professores autores das dissertações desenvolvidas pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Ao longo da História do Brasil, em especial a partir da construção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), uma narrativa historiográfica foi sendo pensada a partir da ideia de que os indígenas, ainda que fizessem parte da sociedade brasileira, representavam o passado e eram, também, destituídos de protagonismos e agenciamento histórico. Para Francisco Adolfo Varnhagen, por exemplo, no que dizia respeito aos povos indígenas: “de taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia” (Varnhagen, 1877). Nesse sentido, para a História oficial do século XIX, os povos indígenas eram destituídos de historicidade, dado o modo como as suas tradições culturais eram constituídas: pela oralidade, por religiosidades outras que não a católica.

Nos últimos anos, porém, essa perspectiva vem sendo repensada, tanto no sentido de investigar a partir da lente dos agenciamentos indígenas, quanto de perceber a importância dos seus saberes na construção do conhecimento histórico. Assim, na medida em que diferentes perspectivas historiográficas coexistem ao longo desses processos constituintes da narrativa historiográfica, se faz pertinente analisar e compreender como os professores de História vem, atualmente, construindo o saber histórico escolar sobre os povos indígenas.

Este texto está dividido em duas partes principais, a primeira se detém na contextualização histórica recente, no que diz respeito a implementação da Lei 11.645 em 2008 e do ProfHistória, pensando inclusive nas imbricações entre esses dois acontecimentos. Na segunda parte, refletiremos sobre as perspectivas e conexões teóricas construídas por alguns dos professores que fizeram parte da primeira turma do ProfHistória no Brasil, no que diz respeito especificamente ao ensino de história indígena.

As Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008

Cronologicamente, a Lei 11.645/2008 é anterior a criação do ProfHistória. Sabemos que sua criação foi impulsionada por conquistas anteriores no que diz respeito as relações étnico-raciais no Brasil, em especial à Lei 10.639/2003, que havia tornado obrigatório o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

A Lei 11.645/2008 incluiu, no texto já existente da Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da temática indígena nas instituições de ensino de todo o país:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República. Luiz Inácio Lula Da Silva. Fernando Haddad (Brasil, 2008, grifo nosso).

Sua implementação é fruto dos movimentos sociais, em especial o movimento indígena e o movimento negro, e sua existência é suplantada por dados históricos que comprovam a necessidade de, estrategicamente, constituir um campo sólido para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Sem dúvida, podemos conectar a existência dessa normativa a um documento anterior, fundamental na história da democracia brasileira, que é a Constituição Federal de 1988. Nela, os povos indígenas já haviam conquistado direitos fundamentais como a abolição do regime tutelar e o direito às suas manifestações sociais próprias, específicas a cada povo.² No que tange ao ensino de história indígena, é possível perceber uma recepção bastante positiva da Lei 11.645/2008, o que impulsionou as pesquisas já existentes e expandiu as possibilidades teórico-metodológicas do campo, em especial nos diálogos possíveis com os saberes indígenas, protagonistas desse processo.

Nesse sentido, cabe refletir também em relação às limitações presentes no texto da lei, como o uso equivocado das categorias “indígenas” e “afro-brasileiros”, utilizadas como dois grandes grupos étnicos. Casé Angatu destaca que, ainda que seja de imensa importância compreender as conexões histórico-culturais entre povos indígenas, o estudo dos seus saberes a partir das singularidades é fundamental para a implementação da Lei 11.645/2008:

Dessa forma, acreditamos que, para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade e os limites das interpretações presentes na historiografia, antropologia, literatura, linguística e em outras áreas do conhecimento. No entanto, lendo a Lei 11.645/2008, percebe-se que ela possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico. Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível, mas várias histórias e culturas indígenas admissíveis (Angatu, 2015, p. 202).

Uma vez que somente os povos indígenas apresentam mais de 305 sociedades, fica evidente que uso dessas categorias limita a dimensão das suas diversidades. O termo “índio” também é questionado por Angatu, pois sua utilização tem origem no contexto de colonização, sendo uma denominação popularizada pelos europeus a partir de um engano, pois achavam que haviam chegado às “Índias”, o que acaba por estereotipar e simplificar a diversidade étnica ameríndia. Como alternativa, Angatu indica o termo “povos originários”, pois “sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios.” (Angatu, 2015, p. 182).

Outro aspecto ressaltado é a ausência de qualquer menção na lei ao ensino superior, o que inicialmente gerou dúvidas em relação ao seu alcance nas instituições de ensino e das estratégias que deveriam ser efetivadas para a implementação:

Outro motivo que, na nossa análise, tem dificultado a viabilização da Lei 11.645/2008 é que ela não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar ‘o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (Angatu, 2015, p. 199).

Mas foi somente com a publicação das “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008”, em 2016, que foi possível compreender melhor seu alcance social. Todavia, sua divulgação não foi feita de forma adequada. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos artigos científicos que abordam a lei após 2016, que, nos anos subsequentes, em sua maioria acabam não citando o documento. Nesse sentido, é essencial fazermos uma análise que pense esse documento e sua relação com o ensino de história.

Já no título, o documento propõe uma reflexão, ao ser denominado “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e *das Culturas dos Povos Indígenas* na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008” (Brasil, 2016, grifo próprio). Designar “povos indígenas” no plural contrasta com o texto da lei, que como vimos colocou equivocadamente indígenas e povos de origem africana como dois grupos étnicos únicos. Pode parecer uma alteração simples, mas considerando que os silenciamentos históricos perpassam os discursos oficiais e os conceitos e termos utilizados, essa alteração é emblemática. Não coincidentemente, como veremos, o grupo de trabalho que escreveu o documento foi composto por indígenas.

Já o termo “história” é apresentado no singular, escolha que é coerente por se tratar de uma medida oficial que dialoga diretamente com o currículo vigente no Brasil, destacando assim a importância de pensar a historicidade dos povos indígenas. A este aspecto cabe, sem dúvidas, a relação da lei e suas diretrizes com o componente curricular de História.

Outro aspecto que é elucidado pelas Diretrizes Operacionais é seu alcance em relação às áreas do conhecimento e suas disciplinas. Importante lembrar que, segundo o texto da lei, os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2016, p. 7). Vemos que a menção à história, literatura e artes não retira a responsabilidade dos outros campos do conhecimento, mas esse aspecto fica mais evidente nas Diretrizes Operacionais:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (Brasil, 2016, p. 4).

A menção específica às áreas das ciências humanas se dá, possivelmente, pela relação histórica que estabelecem com o estudo das diferentes sociedades, para além dos moldes ocidentais. Porém, a responsabilidade das ciências exatas e biológicas é imprescindível, uma vez que os saberes e conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas se dão em todos os campos da vida, assim como em todas as culturas humanas.

Outra ação indicada como necessária pelas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 se refere diretamente às instituições de ensino superior. Medidas como a formação de professores, produção de materiais didáticos e a criação de disciplinas específicas são apresentadas como aliadas à implementação da lei:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (Brasil, 2016, p. 6).

O documento também salienta o lugar das universidades no enfrentamento dessas questões, além da criação de materiais didáticos e a organização de espaços que possibilitem a manifestação do protagonismo indígena, de modo que as suas narrativas sejam acessadas. Essas demandas refletem, por exemplo, na crescente atenção voltada ao ensino de história indígena no ensino superior, e, conseqüentemente, na criação de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas ao estudo deste tema. Um exemplo emblemático é o contexto de algumas universidades públicas de Santa Catarina, com a criação de duas disciplinas obrigatórias de História Indígena nos dois cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que teve sua primeira disciplina obrigatória de História Indígena ministrada no ano de 2014, e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em 2016. Em pesquisas anteriores, pude constatar que, em ambos os casos, a existência da Lei 11.645/2008 foi fundamental para tornar as disciplinas como componentes obrigatórios nos currículos dos cursos.³

Mas sobre o papel das universidades na implementação da Lei 11.645/2008, há que se considerar, também, a diversidade de cursos e áreas do conhecimento, assim como as diferentes esferas que compõem o ensino

superior, a exemplo das graduações, dos mestrados e dos doutorados. Cada modalidade apresenta necessidades e propostas diferentes, a exemplo do Mestrado Profissional em Ensino de História, que é nosso foco.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 apresentam conexões diretas com as pesquisas desenvolvidas no ProfHistória, em que as pesquisas dos professores são fontes indispensáveis para compreensão de como o ensino de história indígena vem se constituindo na prática.

Apesar da espera de 8 anos para a publicação do texto das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, e todas as dificuldades de ordem econômica e social para a sua implementação, é inegável que o documento comprova avanços importantes no ensino de história indígena no Brasil, ao menos até o ano de 2016. Veremos a seguir como esse processo tem influenciado na produção teórica do ensino de história indígena, mais especificamente após 2008. Se trata de uma breve revisão bibliográfica de cunho propositivo, pensando as características e necessidades de nossa área de atuação.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)

A Lei 11.645/2008 já vigorava há 6 anos quando, em 2014, teve início a primeira turma do ProfHistória. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um curso constituído em rede, a partir de um currículo comum, e em que universidades públicas de todas as regiões do país estão credenciadas. Como definido em seu próprio currículo, o ProfHistória se constitui como um programa de formação continuada para professores de História em exercício de profissão na Educação Básica. Nesse sentido, todo o currículo do programa, desde as linhas de pesquisas, as disciplinas e o processo de elaboração de construção das pesquisas, evidencia a prática docente como dado histórico central na construção do saber histórico-escolar.

Como contextualizado por Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato, a ideia inicial de construir um Mestrado Profissional em Ensino de História teve como objetivo a aproximação entre escolas e universidades, processo impulsionado pela ampliação das atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a incluir, também, a educação básica. Segundo as autoras, o direcionamento de investimentos em pesquisas

voltadas à educação básica teve como principal objetivo necessidade de qualificar a formação de professores:

A partir de diagnósticos que já apontavam para a falta de profissionais qualificados, este órgão do governo federal incentivou a criação de mestrados profissionais em ensino em rede como uma alternativa para a formação continuada de professores. Em 2011, foram criados o ProfMat e o ProfLetras e, em 2013, o ProfArtes e o ProfHistória (Monteiro; Rossato, 2023, p. 40).

Considerando essa necessidade, o debate em torno da criação de um futuro ProfHistória se tornou, ainda em 2007, pauta no Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História:

Em maio de 2007, no Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em História, discutiu-se sobre materiais didáticos para a Educação Básica e, mais especificamente, seu reconhecimento como produção dos professores dos Programas de Pós-Graduação. Na ocasião, havia alguma resistência de que a pós-graduação assumisse responsabilidades com a Educação Básica, devendo restringir-se à pesquisa científica produzida no seu âmbito (UFG, 2007).

Com a discussão formalmente iniciada e com respaldo da CAPES, em 2012, a criação de um projeto de um Mestrado Profissional em Ensino de História foi desenvolvida por um grupo de professores do Rio de Janeiro. Segundo o site do ProfHistória,⁴ inicialmente as universidades que se juntaram ao projeto foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Ainda nessa fase do projeto outras instituições se juntaram como colaboradoras, ampliando o alcance regional da proposta. Na construção do projeto e regimento do ProfHistória, o grupo responsável pela construção do projeto apresentou demandas que destacavam as principais carências na relação entre a pós-graduação em História, os cursos de graduação em História e as escolas.

A proposta foi aprovada em 2013, e em 2014, teve seu primeiro processo seletivo, e “receberam bolsas de mestrado da CAPES todos aqueles que

comprovaram vínculo com o ensino de história na educação básica da rede pública” (ProfHistória, 2020). Apesar de não ser o primeiro Mestrado Profissional em História ou Ensino de História no Brasil, foi o primeiro da área a ser realizado em rede nacional. Os outros mestrados profissionais em História que já haviam sido criados estavam vinculados a instituições específicas, sendo eles o Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais (Fundação Getúlio Vargas), o Mestrado Profissional em História (Universidade Federal do Rio Grande), e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens (Universidade de Caxias do Sul):

Os dois últimos estão voltados especificamente para a Área de Ensino de História. Ainda que se possa destacar a relevância e o pioneirismo dessas iniciativas, estes programas têm impacto local. A proposta do mestrado profissional em rede nacional visa ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores (UNIFAP, [2021]).

É notável o número de instituições associadas ao ProfHistória logo no início, desde a formulação do projeto e regimento do curso de pós-graduação, até as inscrições das primeiras turmas. Segundo dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira, de 2012 a 2019, 39 universidades brasileiras tiveram seus pedidos de integração ao programa aprovados.

Nesse sentido, o currículo do ProfHistória é constituído considerando os aspectos específicos das práticas que se dão a partir do saber histórico escolar no Brasil, no sentido de pensar uma trajetória de mestrado específica ao professor-pesquisador que constroi esses conhecimentos. Nesse sentido, o saber histórico-escolar é aqui compreendido como um processo que envolve tanto a reelaboração de conhecimentos históricos, quanto a construção de novos conhecimentos a partir das experiências no contexto da escola, que surgem das interações próprias estabelecidas no contexto escolar. Estes saberes surgem na relação do professor com os conhecimentos prévios dos alunos, suas reflexões, imaginários e opiniões, bem como as especificidades da cultura local e dos materiais e instrumentos didáticos disponíveis na escola:

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar (Brasil, 1997, p. 29).

Assim, a perspectiva de pesquisa do ProfHistória propõe uma sistematização e análise a partir do diálogo com as discussões recentes no campo do ensino de história que são desenvolvidas ao longo das disciplinas, das orientações e da construção da pesquisa em paralelo com as vivências do ambiente escolar. Sobre isso, o currículo do programa propõe:

(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii) (ProfHistória, [2024], p. 5).

Nesse sentido, trabalho final deve cumprir duas dimensões principais: a crítico-analítica, que pressupõe o diálogo com a bibliografia e as discussões de referência no campo do ensino de história, e a propositiva, voltada a construção de conhecimento que possibilite intervenções práticas, tanto pelo autor da pesquisa quanto por outros professores. Ao pensar a trajetória do indígena Felipe Camarão no contexto do Brasil Holandês, por exemplo, o professor Igor Fagundes entende que sua pesquisa tem o objetivo de “compartilhar e gerar conhecimento sobre a temática indígena a partir de reflexões mobilizadoras, despertadas por minha trajetória docente e pelas reflexões propiciadas pelo Profhistória” (Fagundes, 2016, p. 6, grifo próprio).

Portanto, as duas dimensões possibilitam a abordagem de diferentes problemas e temas de pesquisa, assim como dos formatos que elas venham a assumir. Sobre isso, Fagundes também reflete sobre as possibilidades de elaboração da pesquisa e explica os caminhos que ele escolheu para desenvolver o seu trabalho final:

O trabalho final de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pode ter variados formatos, colocando-nos diante do desafio de realizar algumas escolhas e assumir caminhos que se pretendem inovadores. Foi esta a intenção deste trabalho, que se apresenta sob a forma de um produto, um livro dirigido ao público escolar e geral, cujo tema central é a análise da história de Felipe Camarão (Fagundes, 2016, p. 6).

Esses caminhos inovadores, como citado pelo professor, dizem respeito principalmente à dimensão propositiva da pesquisa, independente do formato que ela venha a assumir. É possível desenvolver uma problemática a partir da análise de fontes, propondo uma metodologia para o ensino de história. Mas os trabalhos também podem integrar “documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar” (ProfHistória, [2024], p. 5) e, portanto, podem ser incorporadas à dissertação os chamados produtos, de autoria do professor, como desenhos animados, jogos, sites, podcasts e vídeos.

Mônica Martins da Silva reflete sobre essa diversidade de formatos dos trabalhos em sua própria experiência como professora orientadora do programa:

A dimensão propositiva como aspecto que demarca a especificidade das pesquisas em mestrados profissionais, geralmente está associada ao desenvolvimento de investigações aplicadas à solução de problemas e que possam ter impacto no espaço de atuação profissional do mestrando. Essa dimensão é interpretada e desenvolvida no Profhistória de distintas maneiras, o que permitiu a construção de um amplo repertório que pode ser identificado no vasto conjunto de dissertações já defendidas, mas sobre o qual ainda há poucos consensos. Na minha experiência de orientação de trabalhos, tenho percebido que a singularidade das propostas de pesquisas, aliadas ao contexto e às condições de cada mestrando,

dificulta a definição de parâmetros. Talvez devêssemos inventariar as múltiplas trilhas investigativas que o curso possibilita e reconhecer essa multiplicidade como a sua singularidade (Silva, 2021, p. 6).

Para Silva (2021), a diversidade de propostas que vêm compondo o conjunto de dissertações do ProfHistória são um diferencial do programa e não possibilitam definições fechadas, justamente por essa multiplicidade. Monteiro e Rossato também salientam essa diversidade como característica marcante do programa, não somente em relação ao modo como os professores desenvolvem a dimensão propositiva, mas em relação aos temas de pesquisa e aos objetivos investigativos:

Constata-se grande diversidade de temas, recortes, objetivos e dimensões propositivas desenvolvidos pelos mestrands. Um programa que atinge distintas instituições (a maioria delas, públicas e federais) de vários estados brasileiros, voltadas para o ensino de história na educação básica em um país grande como é o Brasil, e com uma rede de ensino com tanta diversidade, não tinha como apresentar outro resultado (Monteiro; Rossato, 2023, p. 47).

Há, assim, uma proposta de disseminação de conhecimento científico por parte do currículo do ProfHistória, que também se justifica na dimensão propositiva, uma vez que ela tem o intuito de impactar a prática de outros professores de História. Assim, as pesquisas são um ponto de partida para o diálogo entre profissionais, como também pontuou Fagundes:

Além disso, realizar um trabalho sobre um personagem indígena, como produto de um mestrado profissional em Ensino de História, é justamente ter professores da rede pública que atuam na educação básica dialogando com a Lei 11.645/08, que surgiu através de demandas sociais fora dos muros da escola, mas que, através do ProfHistória, pode gerar novos olhares sobre a temática indígena dentro da escola (Fagundes, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a prática da pesquisa parece ser constituída a partir de uma dialética entre o professor e seu saber histórico escolar, a escola, a universidade e o contexto mais amplo no qual todos esses lugares e sujeitos estão inseridos, e em que ocorrem relações que são históricas e marcadas pela disputa de poder.

O ensino de história e os povos indígenas: alguns caminhos trilhados pela primeira turma do ProfHistória

Considerando todas as especificidades e potenciais que marcam o currículo do ProfHistória, em termos de fontes de pesquisa, o principal objetivo aqui proposto é o de analisar algumas pesquisas desenvolvidas por professores de História que passaram pelo programa. Proponho, assim, uma reflexão com base nas perspectivas teóricas presentes na construção de conhecimento desses professores. Entendo que as dimensões crítico-analítica e propositiva se constituem em ricas fontes para se pensar, por exemplo, a relação e as interpretações construídas em torno da Lei 11.645/2008, as temporalidades selecionadas, as temáticas acessadas e, mais do que isso, as tendências teóricas e conceituais.

O foco é a construção de conhecimento dos professores sobre os povos indígenas, representado pelas escolhas das tendências historiográficas na História do Brasil, mencionadas no início deste texto. Esse processo de construção de conhecimento que passa por muitos lugares, desde o pertencimento institucional do professor, na escola e na universidade, mas também das suas marcas biográficas, pois as pesquisas também se originam da sua prática e dos seus próprios interesses.

O acesso aos trabalhos ocorreu através do antigo site do ProfHistória, em vigência no ano em que a pesquisa e seleção dessas dissertações foi desenvolvida, em 2020, na aba “Banco de Dissertações” e pelo Portal “eduCAPES”.⁵ As palavras-chave e números pesquisados foram “índio”, “indígena”, “11.645” e “11645”, tomando o cuidado em pesquisar a lei também a partir da numeração, com e sem a pontuação, para incluir possíveis variâncias na escrita dos autores. Nessa seleção, incluí os trabalhos que associavam a temática indígena com a temática africana e afro-brasileira.

Foram encontradas no banco de dissertações um total de 30 dissertações sobre a temática indígena, que haviam sido postadas no site do ProfHistória entre os anos de 2016 e 2020. Nesta primeira turma é possível perceber que os povos indígenas aparecem como uma temática relevante, tendo inclusive a Lei 11.645/2008 amplamente citada nos títulos, resumos e

palavras-chave. Segundo os dados dispostos no quadro 1, se compararmos as dissertações feitas entre os anos de 2016 e 2020, o ano de 2016 apresenta o maior número de trabalhos sobre os povos indígenas. São 9⁶ trabalhos defendidos em 2016, seguidos de 1 em 2017,⁷ 8 em 2018, 2 em 2019, e 7 em 2020. Há um decréscimo perceptível no intervalo de 4 anos se considerarmos os números de trabalhos defendidos e o aumento de filiação de universidades ao ProfHistória após 2014. Esta relevância da temática indígena na primeira turma do ProfHistória também foi percebida por Monteiro e Rossato (2023, p. 47):

Em relação às pesquisas sobre temas relacionados aos povos indígenas, identifica-se um interesse proporcionalmente maior na primeira turma do que em relação à segunda turma. Numericamente, foram identificados 10 e 17 trabalhos nas duas turmas. Considerando que na segunda turma foram defendidas 332 dissertações, enquanto na primeira, foram defendidas 130, constata-se que houve, proporcionalmente, decréscimo na quantidade de trabalhos sobre este tema.

As autoras não apresentam explicações ou hipóteses em relação a esta tendência apresentada pela primeira turma do ProfHistória e, em minha pesquisa, também não foi possível formular indicativos nesse sentido. Ainda assim, este é um dado relevante e que pode ser aprofundado em pesquisas futuras.

A quantidade total de trabalhos dedicados à pesquisa da temática indígena entre 2016 e 2020, tornou inviável a análise de todos eles, sendo necessário estabelecer critérios de seleção. Dentre as possibilidades, escolhi aquela que impulsionou analisar aquilo que é uma das características centrais do ProfHistória: a diversidade de temáticas e formatos de pesquisa, característica reiterada por autoras como as já citadas Silva, Monteiro e Rossato. Assim, a escolha pela seleção se deu a partir do recorte cronológico das defesas das dissertações, possibilitando abarcar uma diversidade de temas, propostas e metodologias em história indígena. O recorte cronológico escolhido foram as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2016, que correspondem à primeira turma do ProfHistória:

Quadro 1 – Relação das 9 dissertações analisadas (ProfHistória)

Autor	Título	Instituição
FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula (102 p.)	UNIRIO -Rio de Janeiro
LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história (118 p.)	UFT – Tocantins
FAGUNDES, Igor	A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão (92 p.)	UFF – Rio de Janeiro
ASSIS, Rafael da Silva	Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino (101 p.)	UFT – Tocantins
MAIA, Marcia de Sousa da Silva	Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008 (149 p.)	PUC/RIO – Rio de Janeiro
PRIVATTI, Rafael Bastos Alves	Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização (147 p.)	PUC/RIO – Rio de Janeiro
RAMOS, Carla Cristina Bernardino	Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história (143 p.)	UFRJ – Rio de Janeiro
GOMES, Dhiogo Rezende.	MÊ IXUJARĒNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé (185 p.)	UFT – Tocantins
SILVEIRA, Thais Elisa Silva da	Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro (132 p.)	UERJ – Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar das 9 dissertações apresentarem singularidades que perpassam a experiência do professor, a escolha pelo tema, e a elaboração da pesquisa, também pude identificar conexões significativas entre elas. Aspectos teóricos, conceituais e experiências em sala de aula relatadas ao longo das pesquisas possibilitaram identificar temáticas, conceitos e cronologias utilizadas. Por isso, a análise privilegia os pontos de conexão entre as pesquisas, principalmente em relação à sua dimensão teórica.

A(s) história(s) indígena(s) e os caminhos teóricos construídos pelos professores-pesquisadores

No que diz respeito à base teórica e crítica utilizada pelos professores, suas dissertações estão fundamentadas nas produções desenvolvidas principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando a história e as ciências sociais de modo geral se repensaram enquanto campo de conhecimento, incluindo aí um olhar para os sujeitos marginalizados, e, formando então, a chamada nova história. Dentro do prefixo “nova” estão inseridas suas ramificações historiográficas, como é o caso da chamada nova história indígena, ou “novíssima história indígena”, como denominou Gomes:⁸

[...] a ‘Novíssima História’ dos povos indígenas, constituída a partir da década de 1970. Processo (contínuo) no qual os próprios sujeitos indígenas tomam parte, sendo em seus termos, como ‘outros’ historiadores e antropólogos cooperados com pesquisadores e estudiosos não-indígenas, na sinergia de interesses por outras concepções sobre humanos no tempo, em outras História e Antropologia (Gomes, 2016, p. 31).

A própria história indígena engloba diferentes abordagens teórico-metodológicas, dialogando com a antropologia, citada pelo autor, mas também a arqueologia, linguística, geografia e direito, para citar alguns exemplos. Nesse ínterim, surgiram “entre lugares” nos quais os pesquisadores atuam, como a antropologia histórica ou história antropológica, por exemplo, ao qual Gomes se insere. Assim, as dissertações que pensam a temática indígena defendidas pela primeira turma do ProfHistória se fundamentam na nova história indígena. Isto posto, analiso e apresento o que se sobressai no percurso teórico construído por esses professores a partir daí.

Os autores se colocam críticos à uma tradição historiográfica vinculada à formação do Estado Brasileiro, perspectiva que marcou especialmente o século XIX e parte do século XX. Nesse sentido o IHGB é um marco, pois foi fundado em 1838 e pensado enquanto instituição formadora da identidade nacional e construtora da narrativa histórica oficial. Muitas dissertações ressaltam seu papel na construção de “uma identidade única que se sobrepujasse à diversidade dos povos do território brasileiro” (Silveira, 2016,

p. 38). O século XIX demarcou não só a formação da disciplina histórica nos termos institucionais e disciplinares no Brasil, mas construiu uma narrativa tão amplamente difundida que seus impactos são identificados na atual sociedade brasileira. Segundo Silveira:

Uma história nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, diminuindo, desvalorizando e apagando o protagonismo das populações nativas e negras. O paradigma eurocêntrico e evolucionista que deu o tom da escrita história por muito tempo, inviabilizou tanto a compreensão da agência indígena na história do Brasil no passado, e ainda dificulta o entendimento dessas populações no presente (Silveira, 2016, p. 38).

Compreender o papel do IHGB na construção da narrativa histórica do Brasil permite identificar as influências que marcam o lugar do “índio” no senso comum. Para além de servir como uma engrenagem da narrativa oficial de cunho iluminista e, portanto, eurocentrada, aos povos indígenas não era reconhecida a História, filosoficamente sustentada por ideais como o progresso e a civilização. Tal narrativa monopolizou o olhar das instituições e do senso comum sobre os povos indígenas não só ao longo do século XIX, mas por boa parte do século XX, passando a ser questionada na segunda metade do século.

Os professores entendem que a nova perspectiva da história indígena foi o principal divisor de águas na disciplina. Para Ramos:

O não reconhecimento da história das populações indígenas perdurou até pouco tempo nos estudos e pesquisas históricas no Brasil e ainda é possível verificar a circulação de ideias, no senso comum e nas escolas, acerca do desaparecimento dos índios ou de um avanço do processo de ‘aculturação’ ou ‘assimilação’ à cultura não indígena, considerada como dominante. John Monteiro (2001) cita como dificuldades em se analisar a história de sociedades indígenas no Brasil entraves expressos por historiadores presos às fontes escritas ou à uma concepção que restringiria o tema à Antropologia. Contudo, mudanças ocorreram a partir de debates na Antropologia sobre a dinamicidade da cultura e na História com a emergência dos diversos agentes históricos que deveriam ser ‘reconhecidos’ e ‘ressignificados’ em seus contextos (Ramos, 2016, p. 22-23).

A autora identifica no atual imaginário dos alunos os impactos dessa narrativa da qual o IHGB foi um dos principais porta-vozes. Ela também cita o historiador John Monteiro para pensar o contexto mais recente da história indígena, em que há uma abertura e um diálogo maior entre história e antropologia. Essa relação entre ambas as disciplinas é frequentemente ressaltada pelos autores como um “entre lugar” fértil para o estudo da temática. Além de Monteiro, muitos fazem referência a autores como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira e Maria Regina Celestino Almeida, para citar somente alguns exemplos fundamentais na construção de um olhar histórico para os agenciamentos indígenas na História do Brasil. Não coincidentemente, tais autores não se limitam nem a um campo nem a outro, mas estabelecem diálogos e conexões múltiplas entre história, antropologia e outros campos do conhecimento.

Oliveira é uma referência para os autores que pensam, por exemplo, os processos de etnogênese e também na crítica à ideia de aculturação. Privatti, que desenvolve os desenhos animados a partir da Lei 11.645/2008, pensando tanto a temática indígena quanto as populações de origem africana, cita o autor:

João Pacheco ilumina, nesta linha de pensamento, os fatores que têm levado ao aumento do número de etnias que “surgiram”, mas que em verdade eram etnias que eram tidas como desaparecidas ou assimiladas. Elas estariam em processo de ressignificação. Segundo o autor, deve ser construída uma etimologia indígena sem considerar as supostas perdas, reelaborando as relações com o território, no que ele chama de processo de reterritorialização (Privatti, 2016, p. 30).

A clássica obra “História dos Índios no Brasil” organizada por Manuela Carneiro da Cunha (1992), também é citada como um divisor de águas no estudo dos povos indígenas. Gomes pontua:

Esta obra que conta com 25 ensaios de inúmeros especialistas, de várias áreas, Antropologia, Biologia, Arqueologia, Linguagem, ‘História dos historiadores’ em menor número, nos apontam para a interdisciplinaridade como “marco”, pelo desenvolvimento histórico da própria História como disciplina pós século XIX. Aspecto que foi de encontro com as necessidades interdisciplinares no trato histórico dos povos indígenas. Também como ‘marca’, revelando que a historicidade dos povos indígenas, não é abarcável somente

pela História, passando indubitavelmente pelo relacionamento com a Antropologia, entre outras disciplinas (Gomes, 2016, p. 56).

É possível perceber que o autor não só está dialogando com a obra “História dos Índios no Brasil”, mas sua escrita tem o intuito de divulgá-la a outros professores. Gomes, assim como Silveira e outros autores, apresentam as obras ao longo da própria discussão teórica, indicando caminhos de estudos para as práticas docentes. Em pesquisas como a de Privatti e Ramos, por exemplo, os professores escolhem apresentar essas indicações em formato de listas de referências bibliográficas.

Esse exercício teórico se dá não só por um ser um processo padrão das pesquisas acadêmicas, que é o de evidenciar as suas influências teóricas, mas também porque eles se colocam em interlocução direta com outros professores. Assim, a apresentação desses materiais é também uma orientação, uma forma de indicar caminhos possíveis para se pensar a história indígena em um contexto em que ainda existem muitas dificuldades para a implementação da lei. Essa proposta faz sentido na medida em que a própria escolha de pesquisar se dá pelas dificuldades enfrentadas em sala aula. As dissertações miram o campo da prática em sala de aula a partir do que se é vivido pelo próprio professor.

Outra obra importante para compreender o aporte teórico do conjunto analisado é *Metamorfozes Indígenas* (2003), de Maria Regina Celestino de Almeida, referência para pensar os contextos coloniais em que negociações e conflitos pautavam as sociedades coloniais aldeadas. Marcadas pelas alianças interétnicas, pelas fugas, por aqueles indígenas que ascendiam socialmente entre hierarquias coloniais tão enraizadas, a autora apresenta diferentes realidades indígenas vividas no Brasil colonial. Assim, Lima pontua:

Maria Celestino de Almeida aborda aspectos fundamentais para o entendimento do lugar dos indígenas na História do Brasil, ela começa com uma discussão sobre a dinâmica dos conflitos. Sem negar a sua importância para os grupos nativos, enfatiza a impossibilidade de analisá-las sem referência ao seu contexto, pois, a partir dos primeiros contatos e das disputas pelo território americano, os conflitos indígenas passaram a convergir com os embates coloniais. Afirma que até muito recentemente, nossa historiografia abordava

os aldeamentos pela ótica do Estado colonial, dos moradores ou dos missionários. Definidos como espaços de agrupamento de índios de origens diversas, que deveriam servir aos intuítos coloniais, possibilitando tanto a concentração da mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas, quanto à implementação do projeto de catequização dos nativos (ALMEIDA, 2008 p.72). Em tal perspectiva, os nativos eram sempre objeto de diferentes políticas e de disputas entre determinados agentes, mas nunca vistos como sujeitos atuantes na construção do espaço dos aldeamentos (Lima, 2016, p. 42).

Esse debate aparece também na dissertação, “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão”, de Fagundes, para pensar justamente a complexa figura de Felipe Camarão e do contexto histórico em que ele estava inserido. No capítulo 1, intitulado “A história de Felipe Camarão”, mais especificamente no subtítulo “Quem foi Felipe Camarão?”, ele explica:

Felipe Camarão é um exemplo clássico de um índio aldeado, sendo esta uma referência ao livro *Metamorfozes indígenas*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida. Trata-se de um índio integrado à colonização, que aprendeu novas práticas culturais e políticas e soube utilizá-las na defesa de interesses próprios ou comunitários. Este índio era súdito do rei e essa posição lhe possibilitava solicitar mercês, sendo conseqüentemente a mais valorizada pelos índios aldeados no mundo colonial, o que demonstra reconhecimento e apropriação dos valores do novo mundo onde atuavam (Fagundes, 2016, p. 11).

A partir da história do católico Potiguara, súdito do rei, que lutou contra as invasões holandesas, Fagundes faz referência à Almeida como forma de embasar historicamente as experiências de Camarão, demonstrando as alianças políticas de indígenas com portugueses e holandeses. Já no campo mais específico do ensino de história indígena, autores como Circe Bittencourt, Edson Silva, Luís Donizete Benzi Grupioni e Luisa Tombini Wittmann, constituem parte do aporte bibliográfico utilizado.

Grupioni é apresentado por Silveira como uma das referências anteriores à lei, de pesquisadores que vinham desenvolvendo trabalhos pioneiros para pensar a temática dentro e fora de sala de aula, a exemplo da obra “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995).

Mas os autores também apontam uma transformação da história indígena após a implementação da Lei 11.645/2008. Silveira cita algumas produções que se propuseram a “se tornarem subsídios para professores do ensino básico para a implementação da lei”, como “Povos Indígenas e Educação” (2008), organizada por Bergamaschi, Zen e Xavier, “A história indígena em sala de aula” (2012), de Adriano Toledo Paiva, e “A temática indígena na escola” (2014), organizada por Funari e Piñon:

Apesar das diferenças entre os livros, todos entendem que a revisão do ensino da temática indígena nas escolas é urgente e importante para a superação de preconceitos e violências sofridas pelas populações indígenas e para possibilitar um intercultural pautado no respeito pela diferença entre índios e não índios (Silveira, 2016, p. 51).

Também é possível identificar o diálogo com as produções indígenas. É tangível o uso de bibliografias indígenas na elaboração das dissertações, de modo que para algumas pesquisas o diálogo com os saberes indígenas se constituiu como um pilar fundamental. Se todos os autores criticam a existência de uma narrativa histórica eurocêntrica, há uma tentativa de superá-la através desse diálogo. Essa escolha teórica pode ser percebida em pesquisas como a de Gomes, que pensou a educação escolar indígena e o ensino de história Apinajé, e, em sua pesquisa, construiu campos de diálogos com professores e alunos indígenas. Já Flávio França, se utiliza da narrativa de Ailton Krenak, a partir de um programa de rádio para pensar a educação da Lei 11.645/2008 na educação de alunos cegos ou com baixa visão, assim como de vídeos e textos de Daniel Munduruku. Márcia Maia, por sua vez, também recorre às produções audiovisuais de autoria indígenas através do projeto “Vídeo nas Aldeias”,⁹ ao livro “O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, de Gersem Baniwa (2006) e, também, aos escritos de Daniel Munduruku, através de seu livro “Coisa de Índio.”

No caso de Gomes, sua pesquisa se coloca em um diálogo constante entre história e antropologia, e assim, em sua crítica a essa história nacional ele utiliza Lévi-Strauss, intelectual importante na construção de uma “denúncia” da História. Gomes cita Lévi-Strauss como uma referência no estudo das temporalidades sincrônicas indígenas, tendo a oralidade mítica como motor

das percepções de tempo mitológico, pensada em contraposição a uma História, interpretada como diacrônica:

Lévi-Strauss que fora acusado de ‘inimigo da história’, na verdade em sua crítica ao império da História e da diacronia, revela a falsidade que é conceber uma história total, de todos e de tudo, excluindo sociedades de suas próprias histórias para força-las a uma apenas. Na antropologia, secundarizar a história não é pô-la em detrimento, é primeiramente não a usar como cajado, como mestra de inteligibilidades que não se fazem apenas pela história (Gomes, 2016, p. 49).

Gomes se refere à postura reticente dos historiadores em relação às reflexões do antropólogo, que recentemente vêm sendo reinterpretadas por historiadores como François Hartog, em *Regimes de Historicidade* (2013), e Francine Iegelski, em *Astronomia das Constelações Humanas* (2016). Nessa perspectiva, se entende que a crítica de Lévi-Strauss é especificamente lançada à uma História disciplinar que se coloca como “uma potente ideologia moderna”, o que a impediria de “entender como as sociedades não-ocidentais organizam sua experiência no tempo” (Iegelski, 2016, p. 45), já que estaria mais voltada a uma percepção linear, progressiva, marcada por grandes personagens e feitos.

Essa discussão influenciou Hartog na construção do conceito de regimes de historicidade. Gomes insere esse debate em sua pesquisa, que tem como tema a educação escolar indígena, e propõe pensar essa educação diferenciada a partir dessas outras historicidades, que podem ou não estar vinculadas aos modos de pensar da história enquanto disciplina. Sobre as histórias ensinadas na Escola Indígena *Tekator* do povo Apinajé, ele escreve:

Pensamos que a forma tradicional de ensinar história, tem a função de reativar o passado do mito no presente, e para os povos indígenas, isso pode ser essencial para manutenção das consciências histórica e de identidade. Já com a história na cultura escolar, os Apinajé têm essa missão, de conciliar as duas formas, já que o registro escrito também é importante, desde que seja acompanhado da vivência tradicional do ensinar e aprender história. Pois no desequilíbrio, de uma cultura histórica escolar em detrimento da tradição, ou o inverso, se fechar no ensino tradicional frente aos

avanços dos contatos com a sociedade nacional, que traz novas demandas e necessidades de conhecimentos, pode-se incorrer no enfraquecimento de ambas as formas de ensino e aprendizagem histórica (Gomes, 2016, p. 143).

O autor entende que a história Apinajé e a história disciplinar cumprem papéis diferentes, uma de pensar a sua identidade, a educação tradicional, e outra de entender a história enquanto disciplina, possibilitando, por exemplo, construir estratégias em relação aos não-indígenas, no sentido de compreender as lutas históricas, as violências sofridas, as resistências organizadas, enfim, temas pensados pela história no geral. A história disciplinar, nesse caso, tem como uma de suas funções a de possibilitar o conhecimento do outro, o branco, para construir resistências. Nesse sentido, podemos pensar em várias “histórias do Brasil”, consideradas as suas perspectivas e intenções:

O interessante é a plasticidade que este nosso entendimento da ‘história indígena’ sugere, podendo além de ser concebida como a História do Brasil em seu devido redimensionamento, ela pode ser a história de cada povo ou grupo étnico em suas distinções históricas e culturais, como uma “história Apinajé” ou uma ‘história Xerente’ que assim como a história dos não indígenas brasileiros e americanos, há sempre intersecções devido aos contatos, não podendo ser tratadas como histórias isoladas (Gomes, 2016, p. 65).

Nessa perspectiva, pensar sobre novas práticas do ensino de história a partir desses saberes seria considerar a diversidade de significados e transformações que as histórias indígenas possibilitam. Nas outras pesquisas, que foram construídas em contextos em que a presença indígena não se deu de forma tão direta, com exceção da pesquisa de Silveira, que pensa a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas, o olhar para as histórias indígenas também é desenvolvido, ainda que em menor proporção.

Há, principalmente, um diálogo com autores indígenas brasileiros, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, que têm um alcance importante no debate nacional em torno dos povos indígenas e da educação. Também há algum diálogo com as teorias decoloniais, sendo uma das referências Walter Mignolo, que compõe o aporte teórico de Silveira e Maia. Elas se utilizam do conceito de pensamento liminar para refletir acerca da

“construção de novos saberes” para “trazer uma nova lógica”, um olhar com uma nova perspectiva dentro da historiografia, mantendo diálogo com o conhecimento já produzido” (Maia, 2016, p. 22).

O diálogo com os saberes indígenas também está colocado principalmente nos materiais didáticos e nas atividades com os alunos, muitas delas narradas e analisadas pelos autores ao longo da dissertação. Sobre a importância de integrar os saberes indígenas nas práticas e materiais didáticos construídos, França (2016, p. 30), entende que:

Não se tem a intenção de abraçar uma perspectiva de que apenas os indígenas podem falar de sua história ou de sua contemporaneidade, mas sim o fato de que eles tem tanta legitimidade quanto aos que se dedicam a estudar o passado desses povos, como será melhor discutido na experiência da oficina. Os discursos indígenas apresentados aos alunos do 8º ano, tanto em sua forma textual, sonora ou audiovisual criam essa possibilidade de compreender aquilo que os indígenas têm a dizer sobre seu passado e em seus diálogos permanentes com o presente. Acredito que tanto os dois filmes escolhidos, os dois programas de rádio apresentados por Ailton Krenak, quanto as fontes textuais abrem outras possibilidades de se conhecer um pouco do que os indígenas têm a dizer de suas impressões do passado e de suas identidades.

A oficina citada pelo autor foi desenvolvida com seus alunos cegos ou com baixa visão, e os materiais utilizados são adaptados e disponibilizados na dissertação, de modo que outros professores em contextos similares possam se utilizar deles. A utilização de narrativas indígenas mencionada por ele foi uma escolha tomada após perceber que seus alunos associavam esses sujeitos ao passado. Por isso, ele optou por privilegiar produções contemporâneas, e tem o principal intuito de entender a presença indígena e sua diversidade no Brasil do tempo presente, ainda que várias discussões sobre outros períodos históricos também sejam trabalhadas. Na elaboração das atividades e materiais, comumente os professores indicam os materiais a partir de uma apresentação com orientações para que o leitor esteja subsidiado.

As fontes audiovisuais utilizadas pelo professor são “Programa de Índio”, “Vídeo nas aldeias” e “Povos indígenas: conhecer para valorizar”, que “obedecem aos critérios de apresentarem como protagonistas de seus

discursos os próprios indígenas” (França, 2016, p. 95). Especificamente os materiais do projeto “Vídeo nas aldeias” e a série “Povos indígenas: conhecer para valorizar” são também utilizadas e indicadas por outros autores, tanto por serem produções indígenas quanto por abordarem temas frequentes no senso comum brasileiro, facilitando assim a introdução da temática com os alunos. Este aspecto é destacado por Assis, que indica especialmente o primeiro vídeo da série “Índios no Brasil: quem são eles?”:

O vídeo dialoga com depoimentos de várias partes do Brasil, mostrando a visão estereotipada do que se pensa dos índios, outro objetivo do vídeo é mostrar para os alunos que os indígenas, não estão congelados no tempo e se relacionam com os códigos da sociedade ocidental. Depois de apresentado o vídeo: *Índios no Brasil: quem são eles?* Faça novamente a atividade com o questionamento, *Índios no Brasil: quem são eles?* com narrativas escritas e narrativas em forma de desenho (Assis, 2016, p. 78).

Assis cita justamente o problema de pensar os indígenas “congelados no tempo”, mais especificamente associados ao período colonial. Não coincidentemente este é o mesmo argumento exposto por França (2016, p. 95), que também utiliza “uma série de programas radiofônicos produzidos entre meados da década de 1980 e 1990 por Ailton Krenak”, bem como vídeos e textos escritos por Daniel Munduruku e de outros autores não-indígenas:

As fontes textuais adaptadas para o sistema braile ou ampliadas em corpo 24 para os alunos de baixa visão foram as seguintes: Ailton Krenak. *Série Encontros* (2015), *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro 1970-1990* (2012), um trecho de *Sem fé, sem lei, sem rei* do capítulo 2 do livro *Uma breve História do Brasil* (2010) e uma fonte primária acessada no sítio domínio público: *Tratado da Terra do Brasil* de autoria de Pêro de Magalhães Gândavo. De todos os textos selecionados foram utilizados fragmentos (França, 2016, p. 58).

Em outro exemplo, na pesquisa “Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008”, Maia procurou integrar saberes e características de diferentes povos para construir as cartas e funções do jogo de tabuleiro, o PIX, e evidencia que teve dificuldade em encontrar materiais sobre as populações que integram o jogo. Nesse sentido, ela explica que os materiais produzidos

pelo Instituto Socioambiental (ISA) foram os principais utilizados. Ela também sugere o projeto “Vídeo nas aldeias”, e o site “Índio Educa”, “voltado para o ensino da temática indígena, que, segundo ela, procura trazer um novo olhar sobre a temática. O mais interessante é que o site é produzido e alimentado por um grupo de indígenas” (Maia, 2016, p. 95).

Maia também indica o livro “O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, escrito por Gersem Baniwa, a coleção “Um Dia na Aldeia”, escritos por Rita Carelli, “derivados de filmes produzidos por indígenas no projeto ‘Vídeo nas Aldeias’” (Maia, 2016. p. 95), e o livro “Coisa de Índio”, de Daniel Munduruku. Esses são só alguns dos materiais apresentados pela professora, produzidos por indígenas e não indígenas, como o livro “História dos Índios no Brasil”, organizado por Cunha, e “A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus”, organizado por Grupioni e Silva, já citados anteriormente.

Além de buscar estabelecer esses diálogos com os saberes indígenas no campo teórico, no caso da dissertação “Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história”, a professora propõe uma atividade de simulação de escavação que remete à materialidade indígena. A ideia é que o estudo desses artefatos possibilite pensar a cultura material e imaterial:

[...] O trabalho com a reflexão sobre o Patrimônio arqueológico a partir da prática de simulações de pesquisas em escavações visa aproximar os estudantes da produção de conhecimento sobre determinado objeto e a identificar os artefatos arqueológicos como bens culturais. Visualizar a existência de cerâmicas, de instrumentos ou utensílios usados para a manipulação da mandioca e da produção da farinha, a concepção de habitação e o manejo dos materiais disponíveis são maneiras de inserir o conceito de bem cultural como possibilidade de compreender e identificar a cultura de um povo e desassociar as definições tradicionais entre bem cultural e objetos, monumentos ou prédios representantes de uma cultura dominante (Ramos, 2016, p. 39-40).

Nessa perspectiva, as atividades de escavação ampliam o entendimento dos alunos sobre a gama de fontes históricas utilizadas nas pesquisas de arqueologia e história, uma vez que a cultura material é em si um documento histórico de autoria indígena.

Por fim, mas não menos importante, as pesquisas indicam uma preocupação em estabelecer um diálogo com o que Gomes chama de “intelectuais indígenas”, em referência à definição expressa por Bergamaschi. Nessa perspectiva, os chamados intelectuais indígenas são sujeitos formados por saberes que ultrapassam a formação acadêmica, pois são sábios, ou como bem coloca o autor, são os filósofos indígenas. Nesse sentido, podemos pensar que, tanto pensadores como Davi Kopenawa, que tem sua formação como liderança e xamã formadas a partir dos saberes Yanomami ancestrais ou, por outro lado, Daniel Munduruku, que possui vasta experiência acadêmica são, em ambos os casos, intelectuais indígenas. Nesse sentido, o saber acadêmico não é um marcador fundamental para a intelectualidade indígena:

Não podemos deixar de falar que ‘intelectuais indígenas’ (acadêmicos ou não, sempre filósofos dos seus e de outros mundos) estão produzindo, escrevendo ou falando sobre as histórias e culturas de seus povos, sobre suas etnias ou indígenas do Brasil em geral, em diversas áreas e aspectos (Gomes, 2016, p. 67).

Nesse sentido, é possível pensar que esse diálogo expande nosso olhar para os diferentes aspectos da vida humana com base na valorização e no diálogo com os saberes indígenas na construção do conhecimento.

Considerações Finais

É possível perceber que existe uma tendência teórica na produção dos professores que se debruçam sobre o ensino de história indígena, nesta primeira turma do ProfHistória, no sentido de dialogar com a historiografia recente, formada a partir do final do século XX. Assim, a chamada nova história indígena é parte estruturante das suas pesquisas e, conseqüentemente, do modo como os professores constroem o saber histórico escolar.

A partir da amostra de pesquisas aqui analisadas, é possível considerar que há um afastamento significativo das produções historiográficas que se consolidaram no século XIX e se estenderam até meados do século XX, que interpretavam os povos indígenas como a-históricos. Pelo contrário, a busca por uma ruptura com essa perspectiva se faz no uso extenso de bibliografias recentes, de autores indígenas e não indígenas, que reiteram e comprovam

as agências e protagonismos indígenas na História do Brasil. Tais escolhas teóricas estão em consonância com o que também foi percebido com Monteiro e Rossato em uma análise mais ampla de pesquisas do ProfHistória, que desenvolveram entre os anos de 2016 e 2019, através da análise de um total de 332 dissertações. Segundo as autoras:

Nas dissertações defendidas entre 2016 e 2019 no ProfHistória [...] constata-se a preocupação dos professores mestrandos em examinar aspectos sobre um ensino de História que possibilite aos estudantes refletir sobre a sociedade brasileira, não somente no passado, mas a partir de questões do presente e da realidade no qual estão inseridos. Questionar sobre os papéis instituídos, discutir sobre as representações dos diferentes sujeitos subalternizados (afrodescendentes, indígenas, mulheres...) e propiciar aos estudantes que rompem com estereótipos aparece como motivação para muitas das pesquisas (Monteiro; Rossato, 2023, p. 50).

Assim, a partir dos caminhos teóricos traçados pelos professores, é possível destacar duas perspectivas principais. A primeira está mais voltada à continuidade e aprofundamento da investigação de temas mais tradicionais no ensino de história indígena, que já são temas de análise do campo do ensino de história desde as últimas décadas do século XX. Questões como a reflexão em torno do período colonial, a crítica à objetificação dos indígenas nos contextos históricos, as lacunas presentes nos livros didáticos e os próprios estereótipos presentes no imaginário dos brasileiros.

Na segunda tendência, foi possível identificar a abertura para novas questões, temas que, mesmo dentro do campo da história indígena, ainda são silenciados. Nesse sentido, destaco as pesquisas de Thais Elisa da Silveira, na dissertação “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro” e Dhiogo Rezende Gomes, “Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do Povo Panhi-Apinajé. Ambos, ainda que por caminhos distintos, dialogam diretamente com sujeitos indígenas, seja no ensino formal em contexto urbano ou a partir da educação escolar indígena diferenciada.

Entendo que a sensibilidade de pesquisas como a de Gomes e Silveira só são possíveis porque esses professores atuam em um contexto em que a luta do

movimento indígena e o campo do ensino de história indígena encontram ressonância na formação de professores.

Arrisco afirmar que, em contexto distinto ao do ProfHistória, esse tipo de pesquisa não se constituiria desta forma, a partir da relação professor(a)-alunos. Nesse sentido, o ProfHistória reitera um aspecto essencial do processo que envolve qualquer pesquisa: a experiência, a relação, o cotidiano, e como esses aspectos possibilitam perceber algumas nuances que, em outros contextos, poderiam permanecer silenciados. No caso de um programa voltado especialmente ao ensino de história, a presença desses professores em sala de aula possibilita a ampliação e, mais do que isso, o aprofundamento dessas percepções, das nuances que constituem a comunidade escolar e a construção do saber histórico e do campo da história indígena.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANGATU, Casé. “Histórias e Culturas Indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 179-209, jan./jun. 2015.

ASSIS, Rafael da Silva. *Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC: SECAD: LACED: Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

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: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 14/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008. Brasília: MEC: CNE, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FAGUNDES, Igor. *A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. *A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

GOMES, Dhiogo Rezende. *Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

IEGELSKI, Francine. *Astronomia das constelações humanas: reflexões sobre Claude Lévi-Strauss e a história*. São Paulo: Editora Humanitas, 2016.

LIMA, Jorge Ferreira. *O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva. *Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 39-59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. *Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Catálogo de disciplinas ProfHistória*. 2019.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Exame Nacional de Acesso 2020 (edital)*. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2020.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento Geral do ProfHistória*. [2024].

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. *Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. *A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Mônica Martins da. A formação docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. *Revista Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, p. 1-9, jun. 2021.

SILVEIRA, Thaís Elisa da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Histórico*. Macapá: Unifap, [2021]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/profhistoria/apresentacao/historico/>. Acesso em: 14 out. 2021.

UFG -UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. ProfHistória UFG. *Histórico do programa*. Goiânia: UFG, 2007. Disponível em: <https://prof.historia.ufg.br/p/29681-historico-do-programa>. Acesso em: 9 jul. 2024.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral do Brasil: antes da sua separação e independência de Portugal*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1877.

Notas

1 (UFSC) Doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina <https://orcid.org/0000-0002-7018-5210>

2 Segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” Ver: Brasil (1988, art. 231).

3 Sobre o processo que envolveu a criação das duas disciplinas obrigatórias de História Indígenas nas instituições citadas, ver: Schütz (2019).

4 Durante a realização da pesquisa o site do ProfHistória foi atualizado. A seleção das fontes foi feita na versão antiga do site, que está fora do ar. A versão atualizada do site pode ser acessada por este acesso: ProfHistória: Mestrado Profissional em Ensino de história

5 Ver: EduCapes.

6 Se compararmos esta pesquisa com a de Monteiro e Rossato, no que tange às dissertações defendidas na primeira turma do ProfHistória sobre a temática dos povos indígenas, há uma variação numérica. Enquanto as autoras encontraram 10 dissertações que abordam diretamente o tema, em minha pesquisa, cheguei a um total de 9. É provável que isso tenha ocorrido pela diferença nas plataformas de pesquisa realizadas por mim e pelas autoras. Monteiro e Rossato realizaram sua seleção através da Plataforma Sucupira e, no meu caso, a seleção se deu a partir do antigo site do ProfHistória e do eduCapes.

7 O tempo total de desenvolvimento de um trabalho no ProfHistória, assim como frequentemente se dá em outros mestrados, é de 2 anos. Assim, a maior parte dos trabalhos são defendidos a cada 2 anos (2016, 2018, 2020, etc). Por isso, a presença de um trabalho defendido em 2017 é uma exceção, em que provavelmente a dissertação foi defendida com algum atraso, considerando o calendário proposto no regimento geral do programa. O mesmo vale para os 2 trabalhos defendidos em 2019, como consta na tabela 6.

8 Para acompanhar os títulos das pesquisas e seus autores, ver quadro 1.

9 Para saber mais sobre o projeto acesse “Vídeo nas Aldeias”.