



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



MARCUS VINÍCIUS VALENTE BARARUÁ

**A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/2008:** mudanças  
de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)

ANANINDEUA, PARÁ

2020

MARCUS VINÍCIUS VALENTE BARARUÁ

**A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E A LEI N° 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Campus Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Roseane Corrêa Pinto Lima.

ANANINDEUA, PARÁ  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

B223f Bararua, Marcus Vinicius Valente.  
A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008 :  
mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino  
de história (2008-2018) / Marcus Vinicius Valente Bararua. — 2020.  
119 f.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2020.

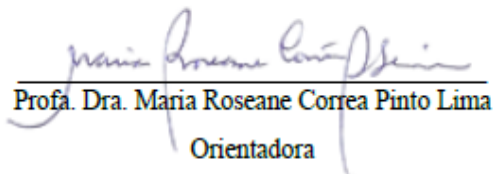
1. ProfHistória. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Currículo  
de História. 4. Decolonialidade. 5. Interculturalidade. I. Título.

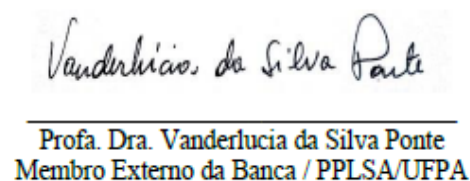
CDD 981.15

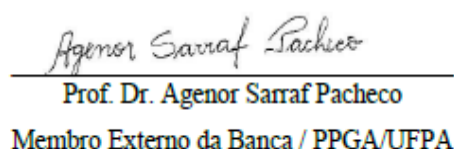
---

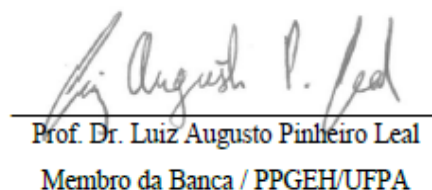
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE**  
**MARCUS VINICIUS VALENTE BARARUÁ**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte, Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco e Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal, reuniu-se no dia 31 de agosto de 2020, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **MARCUS VINICIUS VALENTE BARARUÁ** intitulada: "A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E A LEI nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito BOM pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

  
Prof. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima  
Orientadora

  
Prof. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte  
Membro Externo da Banca / PPLSA/UFPA

  
Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco  
Membro Externo da Banca / PPGA/UFPA

  
Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Aos professores e professoras que lutam todos os dias por uma educação decolonial, democrática, antirracista e intercultural crítica.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, para a equipe de professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), que contribuíram com experiências e conhecimento para a produção dessa dissertação. Aproveito para agradecer a secretária do curso Ana Alice Vilhena por seu trabalho e dedicação de tempo e paciência com as solicitações e informes.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Roseane Corrêa Pinto Lima meu agradecimento e admiração pela orientação, conselhos acadêmicos, encaminhados técnicos e, principalmente, por estar presente indicando um olhar decolonial sobre o mundo, mesmo em tempos de luto e tristeza causadas pela pandemia do coronavírus.

Aos colegas discentes da turma 2018 do PROFHISTORIA, professores e professoras da Educação Básica que lutam todos os dias para levar conhecimento histórico às crianças e adolescentes. Profissionais exemplares que aceitaram o desafio de cursar um mestrado profissional, vocês são fontes de inspiração.

Ao meu amigo de profissão e de futebol, Radanés Aurélio Lima Vale. Começamos juntos a trilhar um caminho de conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais na especialização, hoje, em programas de pós-graduações diferentes, continuamos a pesquisa sobre a temática indígena e o ensino de história. Obrigado pelo compartilhamento de conhecimento.

À minha companheira Thayna Ferreira Sarmento, por compreensão pelas horas que tive que ficar ausente lendo e escrevendo. O seu amor, conselhos e nossas conversas foram o que mais me motivaram nos momentos de desânimo e tristeza. Obrigado por compartilhar esse momento comigo.

À minha família de forma especial a minha mãe Maria Miranda Prestes e ao meu pai Benedito Mendes Prestes, sempre estiveram ao meu lado incentivando a trabalhar e estudar. O amor de vocês me trouxe até aqui.

Aos meus familiares, principalmente, meus irmãos Simone, Harlan, Francisco, Alfredo, Malena, Mylena, Mychael. Ao meu sobrinho Eduardo por sua curiosidade em aprender sobre as lutas sociais, socialismo e história. À minha filha Helena, sua alegria de viver é uma das minhas motivações de vida.

“Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.”

(WALSH, 2013, p. 24)

## RESUMO

O presente trabalho pretende compreender as transformações ocorridas na formação inicial de professores e professoras de história em relação à temática indígena após a promulgação da Lei nº 11.645/2008 até o ano de 2018. O objetivo geral da dissertação é analisar a mudança de perspectiva sobre o agente histórico indígena nos documentos oficiais das faculdades de História da Universidade Federal do Pará (os Campi Belém, Bragança e Tocantins/Cametá) através das disciplinas, no desenvolvimento do planejamento curricular, projetos de pesquisa e extensão. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) são as diretrizes da graduação de licenciatura em história, sendo uma fonte de percepção das mudanças ocorridas após a Lei nº 11.645/2008. Também como objetivo, analisar os relatos de experiência dos docentes formadores de professores e professoras de História da Educação Básica, possibilitando analisar as ações pedagógicas e acadêmicas realizadas após a promulgação da legislação, principalmente, para lecionar em sala de aula. As fontes documentais e orais foram analisadas através dos conceitos da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Por meio das reflexões observou-se que as transformações em relação à temática indígena na formação de professores e professoras de História ocorreram de maneira particular a cada região dos campi da Universidade Federal do Pará. As maiores mudanças de perspectiva em relação à temática indígena nas graduações de licenciatura em história no Estado do Pará são perceptíveis no trabalho protagonizado pelos docentes que pesquisam, ensinam e promovem a História Indígena e do Indigenismo. Como desdobramento das reflexões nesta dissertação, foi desenvolvida uma cartilha que tem a intenção de apresentar o conceito da interculturalidade crítica e como essa linha de pensamento pode ser utilizada na formulação de sequências didáticas que valorizam a luta política, o conhecimento e a história dos povos indígenas brasileiros.

**Palavras-chave:** ProfHistória. Ensino de História. Relações Étnico-Raciais. Currículo de História. Decolonialidade. Interculturalidade.



## ABSTRACT

This work intends to comprehend the transformations that occurred in the initial formation of history teachers regarding the indigenous thematic after the promulgation of the law number 11.645/2008 until the year of 2018. The general goal of the thesis is to analyze the change of perspective about the indigenous historical agent in the official documents of Federal University of Pará's History faculties (from Belém, Bragança, Tocantins/Cametá campuses) through the subjects, in the development of the curricular planning, research and extension projects. The Pedagogical Projects of Course (PPC's) are the guidelines for the history degree, being a source of perception in the changes that occurred after the law number 11.645/2008. It is also a goal to analyze the experience reports from the faculty who trained the history teachers for the Elementary Education, making it possible to analyze the academic and pedagogic actions held after the promulgation of the legislation, mainly to teach in class. The documental and oral sources were analyzed through the concepts of decoloniality and critical interculturality. Through the considerations it was noted that the transformations regarding the indigenous thematic in the formation of history teachers occurred in a particular way at each campus of the Federal University of Pará. The changes perceived on the research about the changes of perspective regarding the indigenous thematic in history degree of UFPA's three selected campus are highlighted by the work featured by teachers who research, teach and promote the Indigenous History and Indigenism. The Intervention Project developed is a booklet which has the intention to present the concept of critical interculturality and how this line of thought can be used on the formulation of didactic sequences that values the political fight, the knowledge and the history of brazilian indigenous people.

Keywords: ProfHistória. History teaching. Ethnic-Racial Relations. Curriculum history. Decoloniality. Interculturality.

## **LISTA DE TABELA/QUADROS**

Tabela 1 – Sequência Didática.....	102
------------------------------------	-----

## LISTA DE SIGLAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
IHEAL	Instituto de Altos Estudos da América Latina
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
FAHIS	Faculdade de História do campus Belém
FAHIST	Faculdade de História do campus de Bragança
FACTHO	Faculdade de História do campus do Baixo Tocantins/Cametá
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
PCC	Prática como Componente Curricular
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil e Amazônia
PROEG	Pró-reitoria de Graduação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Tecnológico do Pará
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
GPHINDIA	Grupo de Pesquisa de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia
GEIPAM	Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Núcleo GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnicos-Raciais.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA.....</b>	<b>23</b>
2.1.O Pensamento Historiográfica no século XIX.....	23
2.2.O Ensino de História no Brasil na Perspectiva Tradicional.....	28
2.3.A Continuidade da Perspectiva Histórica Eurocêntrica.....	35
2.4.O Agente Histórico Indígena no Ensino de História.....	37
2.5. Mudanças de Perspectiva sobre a Temática Indígena no Ensino de História.....	40
2.6.A Interculturalidade para o Protagonismo Indígena no Ensino.....	43
<b>3. CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES DE HISTÓRIA APÓS A LEI Nº 11.645/2008.....</b>	<b>49</b>
3.1. As Mudanças Curriculares nas Faculdades de História do Estado do Pará.....	54
3.2. Projetos Pedagógicos de Curso e a Temática Indígena.....	62
3.3. Projeto Pedagógico de Curso: Bragança e Tocantins/Cametá.....	67
<b>4. CAPÍTULO III - A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>80</b>
4.1.A Experiência Profissional dos Formadores de Docentes em História.....	82
4.2. Prática Pedagógica para o Ensino da História Indígena.....	98
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>FONTES</b>	
<b>ANEXO</b>	

## 1 - INTRODUÇÃO

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, et pour cause<sup>1</sup>. (VAINFAS, 2015)

O debate relacionado ao lançamento da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2015, mostrou o quanto é sensível e delicada para alguns setores da sociedade brasileira a tentativa de mudanças no currículo do Ensino de História na Educação Básica. O editorial de opinião do jornal “O Globo”, no dia cinco de dezembro de 2015, causou uma reviravolta de sentimentos nas faculdades de História espalhadas pelo Brasil. De um lado, defensores do ponto de vista do historiador Ronaldo Vainfas, respeitado pelos vários anos como pesquisador e escritor; do outro lado, docente e discentes que viram no discurso de Vainfas uma narrativa conservadora e eurocêntrica da História.

Geraldo Magella de Menezes Neto (2017), desenvolveu uma pesquisa relacionada ao debate da primeira versão da BNCC e a ausência de opinião dos professores e professoras da Educação Básica na formulação do currículo. O historiador, percebeu a diversidade de interesses sobre os conteúdos a serem ensinados na disciplina História, sendo eles políticos e acadêmicos, que influenciaram os debates sobre a criação de currículo comum para a Educação Básica. Para Geraldo Magella de Menezes Neto:

A análise das repercussões da publicação da primeira versão da Base nos permite perceber o quanto o currículo de História é alvo de interesses diversos, o quanto o currículo é um terreno de lutas de poder. A ANPUH tenta se legitimar como representante dos professores de História, o que, na prática, não se efetivou, haja vista os comentários dos professores da educação básica. As associações e os pesquisadores de História Antiga e Medieval utilizam diversos argumentos ressaltando a importância de suas áreas de estudo para os alunos do ensino fundamental e médio, no entanto, suas atuações também visavam a defesa de ‘mercado de trabalho’, pois a aprovação de um currículo sem a Antiguidade e a Idade Média ocasionaria uma desvalorização de suas pesquisas. O que existe também dentro das opiniões de ‘especialistas’ é uma disputa de poder entre os pesquisadores para fazer parte da comissão que elabora o currículo, pois tal posição gera prestígio acadêmico. Já os críticos da ‘doutrinação comunista’, antes de pensar

---

<sup>1</sup> texto escrito pelo historiador Ronaldo Vainfas em 05/12/2015 para o jornal O Globo, como opinião sobre a proposta do Governo Federal em relação a Base Nacional Comum Curricular. Título “A nova fase do autoritarismo”, disponível no site: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777#ixzz3tU1AkqMF>.

seriamente na educação, visam na realidade seus próprios interesses políticos, tentando ‘derrubar’ as políticas de seus opositores. E o professor da educação básica, onde fica nessas discussões? (NETO, 2017, p. 57).

O tema principal do debate relacionado à BNCC foi a perda de espaço da história europeia para uma história da África e dos povos indígenas brasileiras. Um currículo com mais África e mais índio, é necessariamente um currículo com menos Europa? Podemos criar um Ensino de História “balanceando” a participação de todos os agentes históricos que fazem parte da História da Humanidade e da História do Brasil? E a formação inicial de professores e professoras de História? Quais as mudanças necessárias na graduação de licenciatura de História para fazer o futuro docente da Educação Básica pensar seu lugar de atuação profissional sobre tal temática?

As indagações surgidas sobre o debate da primeira versão da BNCC sobre o Ensino de História demonstram como o currículo escolar tem uma importância de representação para os grupos da sociedade, que buscam identificação nos livros didáticos, escolas, faculdades e reprodução de mídias em geral. Porém, as mudanças por um currículo escolar ou de graduação de licenciatura verdadeiramente democráticos, acontecem de maneira gradual e precisam ser analisadas cientificamente para entendermos como ocorreram e quais os agentes históricos que realizaram tais transformações. Por isso, o tema dessa dissertação é analisar as mudanças de perspectivas na formação inicial de professores e professoras de História em relação a temática indígena após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

O objetivo geral da dissertação é analisar a mudança de perspectiva sobre o agente histórico indígena nos documentos oficiais das faculdades de História da Universidade Federal do Pará (Campus Belém, Bragança, Tocantins/Cametá) através das disciplinas, no desenvolvimento do planejamento curricular, projetos de pesquisa e extensão. Também, analisar os relatos de experiência dos docentes formadores de professores e professoras de História da Educação Básica, perpassando pela obrigatoriedade do Ensino de História e cultura indígena de acordo com a Lei nº 11.645/2008.

O recorte temporal da pesquisa realizou-se através de perceber as mudanças ocorridas nas graduações de licenciatura em História da promulgação da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena depois de completar uma década. Os espaços de pesquisa foram selecionados com a finalidade de analisar as mudanças de perspectivas com o trato da memória sobre o agente histórico indígena em três diferentes regiões do Estado do

Pará. Sendo as três faculdades pesquisadas, que possuem formação inicial de licenciatura em História há mais tempo no Estado do Pará.

As fontes documentais estão separadas em duas categorias, documentos oficiais das faculdades de licenciatura em História da Universidade Federal do Pará e documentos orais, sendo os últimos, relatos de experiência dos docentes da disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e professores que pesquisam a temática das relações étnico-raciais e interculturais. Os documentos oficiais das instituições são os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) que são as diretrizes da formação inicial de professores e professoras de História, sendo uma fonte de percepção das mudanças ocorridas nas graduações após a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Os relatos de experiência dos docentes que atuam na formação de pensamento profissional de professores e professoras da Educação Básica em relação a temática indígena, possibilitam analisar as ações pedagógicas e acadêmicas realizadas após a promulgação da legislação, principalmente, para lecionar em sala de aula.

Os entrevistados foram selecionados pelo trabalho acadêmico e pedagógico que realizam dentro da UFPA e em programas de extensão pelo Estado do Pará sobre a temática indígena. São docentes que além de atuarem na disciplina específica da História Indígena e do Indigenismo, possuem um engajamento político na luta pelos direitos indígena, sendo na pesquisa histórica, ensino de história ou em ações sociais. No campus Belém da UFPA foram selecionados os docentes Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, Prof. Dr. Márcio Couto Henrique e Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco, os dois primeiros atuando como pesquisadores da temática indígena e na disciplina, o terceiro é pesquisador de temas interculturais e possui produções pedagógicas sobre os contatos culturais africanos e indígenas. No campus Bragança da UFPA foi selecionada a Prof. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte, atuante na disciplina da graduação de licenciatura de História na disciplina da temática indígena, é pesquisadora sobre o modo de vida e perspectivas sociais e históricas do Povo Tembé. No campus Tocantis/Cametá, foi escolhida para participar da pesquisa a Prof. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza, possuindo um histórico de atuação na formação inicial de professores e professoras sobre as temáticas das relações étnico-raciais e indígenas desde 2002, a docente atua em pesquisas de campo em diversos povos indígenas, atualmente, com os Anambé.

A problemática a ser debatida na dissertação perpassa pelas transformações que ocorrem com o Ensino de História formulado e centralizado pelo Estado brasileiro no início do século XX e influenciado pelo pensamento historicista do século XIX. Essa História estava

desenvolvida nas produções intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>2</sup> e, embora os agentes históricos indígenas e negros estivessem na escrita da História do século XIX e início do século XX, os mesmos não tinham participações como protagonistas nas conquistas da nação, portanto, não tinham posição de destaque na construção da História. Na primeira metade do século XX, ainda, configurou-se um pensamento de amenizar as relações dos agentes históricos (africanos, indígenas e europeus), representando a escravidão e as desigualdades sociais e raciais do país de maneira mascarada, inclusive em vista de uma perspectiva de democracia racial<sup>3</sup>.

Portanto, o Ensino de História no início do século XX apresentava uma visão “amenizada” das relações étnico-raciais na formação histórica do Brasil. Interpretação demonstrada pelos intelectuais sócios do IHGB, de negação de alguns problemas sociais da nação. No século XIX e início do século XX, defendiam a ideia de unificação do Brasil, pois precisava-se legitimar na ciência os territórios e o povo brasileiro. O processo de uniformização perpassava pelo sentimento de um país valorizado pela mistura racial que teria levado à formação social tendente para um congoçamento entre povos diferentes.

A importância de analisar o início da disciplina História no Brasil perpassa pelo entendimento das rupturas e continuidades que vão se apresentar no processo histórico dessa matéria escolar. Por exemplo, vejamos como o conhecimento histórico escolar é entendido como essencial para o desenvolvimento da cidadania e senso crítico dos alunos e alunas da Educação Básica; e como menciona Osvaldo Rodrigues Júnior (2010, p. 11), “o ensino de História tem um papel fundamental na construção das noções de tempo, apontando ainda para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica”.

Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009) propugnava o Ensino de História como muito além de apenas contar uma história, de repassar fatos e datas para os alunos e alunas da Educação Básica. Para o historiador, o Ensino de História tem a tarefa de produzir

---

2 O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado em 1838, com objetivo de refletir intelectualmente e cientificamente sobre a sociedade e o território brasileiro, nação que recém ganhava sua independência. No seu quadro de fundadores encontram-se cônego Januário de Cunha Barbosa e marechal Raimundo José da Cunha Matos, mas possuía como patrono o D. Pedro II. Simbolizando a importância da instituição para criação de arquivos, documentos e pesquisas que legitimam a nação brasileira.

3 Elza Nadai descreve no seu artigo “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” que o resultado do ensino centrado no colonizador europeu, sendo o mesmo o guia da civilização brasileira e o mesmo se caracterizando como um bom colonizador nas relações “sem conflito” com os povos indígenas e negros, mostra as representações de um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social (NADAI, 1993).



conhecimento histórico em sala de aula, construir interpretações sobre o tempo histórico e a sociedade na qual a escola está inserida, pois, “partindo de uma interrogação acerca do que está implícito de ensino de história, procurasse pensá-lo como parte de um uso que se procura dar, entre tantos outros possíveis e historicamente articulados, à tarefa de escrever história” (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

O Ensino de História possui um processo histórico de mudanças, onde podemos verificar como grupos sociais lutam para se inserirem no conhecimento histórico escolar, com o objetivo de quebrar uma lógica racista e colonial, características do surgimento da História como ciência no século XIX. Observamos, através da historiografia, a História como um mecanismo do nacionalismo romântico na criação do sentimento patriótico e de pertencimento a uma nacionalidade, com símbolos e significados no passado. A narrativa histórica escolhida para representar os países no século XIX foi a de uma História factual e cientificista, onde os agentes públicos do Estado seriam os guias da História da humanidade.

No Brasil, esses agentes públicos eram os descendentes dos portugueses. Homens, brancos, católicos e militares seriam as características dos agentes históricos brasileiros que cuidariam de escolher os caminhos da nação. Esse protagonista das narrativas históricas brasileiras se tornou tão forte que perdurou como imagem representativa da História do Brasil por diversas correntes historiográficas, por exemplo, o materialismo histórico de Caio Prado Júnior (1942, 1945). A “Escola sociológica paulista”, possui representação histórica das relações étnico-raciais com a obra “Branco e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e feitos do preconceito de cor na sociedade paulista”, onde Florestan Fernandes e Roger Bastide (1959, p. 25) descrevem como a passagem da sociedade escravocrata para a sociedade de classe no Brasil, não abandonou a desigualdade e preconceito marcada pela cor da pele. Sendo assim, o negro era visto por essas correntes historiográficas como um agente histórico que sofre com o racismo estrutural da sociedade.

Portanto, os negros eram vistos como uma camada social inferiorizada pela sociedade. As correntes historiográficas brasileiras citadas no parágrafo anterior, denunciam essa desigualdade entre brancos e negros. Porém, não apresentam um protagonismo histórico da população negra brasileira na luta e resistência contra o racismo. Na temática indígena, observamos as representações literárias e científicas sobre os povos indígenas até a década de 1970, a figura do “bom selvagem” era comum no imaginário dos não-indígenas. Os povos

Xavantes, Kalapano do Alto Xingu, são exemplos de povos que foram representados como sociedades “puras”, precisando da “ajuda humanitária do homem ocidental”. Quebrando a ideia de grupos passivos da ação dos homens e mulheres ocidentais, as lideranças indígenas começaram a ser mobilizar na década de 1970, exemplo dessa época, Mário Jurunas, índio Xavante que documentava com um gravador suas reuniões com políticos e indigenistas, chegando a ser deputado federal. A luta pela cidadania indígena, inicia pelos próprios povos indígenas.

Essa luta social conquista espaço na escrita e no ensino da História, podemos mencionar o trabalho de Mauro Cezar Coelho (2009), que em pesquisas sobre o saber histórico escolar construído através dos livros didáticos, descreve como os povos indígenas ainda são apresentados de maneira menos ativa no passado nacional. Analisando o assunto através do conceito de cultura histórica, livro didático e o lugar do indígena no Ensino de História, o autor menciona que os materiais didáticos “contribuem para a formação/reprodução de uma cultura histórica relativa ao passado brasileiro, segundo a qual às populações indígenas cabe o papel de vítima” (COELHO, 2009, p. 263).

Mauro Cezar Coelho apresenta vários levantamentos empíricos de como o índio é representado nos materiais didáticos e nos planos pedagógicos. Em artigo publicado em conjunto com Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015, p. 6), intitulado “*A diversidade na História ensinada livros didáticos: mudanças e permanências na narrativa sobre a formação da nação*”, apontam a emergência do discurso da diversidade nos livros didáticos. Há uma mudança da narrativa nos materiais didáticos, mas tímida, que anteriormente apresentava uma visão de união das raças para o surgimento da nacionalidade, modificando-se para valorizar a diversidade nacional como a construtora cultural, social, política e histórica do país.

Essa mudança de narrativa pode ser identificada no desenvolvimento de projetos de intervenções pedagógicas com ações efetivas contra o preconceito racial no ambiente escolar na obra “*Relações étnico-raciais para o Ensino Fundamental*”, organizada por Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir farias da Silva e Nicelma Joselina Brito Soares (2017). Porém, nessa obra que agrupa vários projetos de mudança da consciência histórica de professores, professoras, alunos e alunas sobre o tema do preconceito racial e étnico, podemos perceber, nas mais variadas análises encontradas no livro, a ausência da discussão sobre as legislações do Ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro das

escolas pesquisadas. Assim, podendo gerar um problema de pouco debate sobre a implantação de leis que procuram inserir a temática indígena e negra na escola.

Na obra citada no parágrafo anterior, pode ser acompanhada minha experiência como pesquisador/professor<sup>4</sup> reflexivo sobre a própria ação pedagógica em sala de aula e sobre a formação inicial dos docentes de História. Percebi o meu espaço de atuação profissional não contribuindo para uma educação mais democrática na temática das relações étnico-raciais. Na escola de atuação profissional, bibliotecas sem livros que contemplam a História e a cultura indígenas e comemoração do “Dia do Índio” de forma genérica pela comunidade escolar, fizeram-me pensar sobre a formação inicial de licenciados em História. Assim, percebe-se a falta de discussão sobre o Ensino de História em relação a assuntos tão importantes como as questões indígenas no tempo histórico, decolonialidade e interculturalidade. Conceitos tão relevantes para a quebra do pensamento eurocêntrico e colonialista na Educação Básica brasileira.

Analisando o próprio campo de pesquisa da educação das relações étnico-raciais, chega-se à conclusão também de que o Ensino de História indígena e do indigenismo na Educação Básica é pouco pesquisado. No próprio livro de divulgação do curso de especialização do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), verificam-se apenas dois trabalhos relacionados ao Ensino da História indígena e do indigenismo, enquanto que a História e cultura africana e afro-brasileira possui dez trabalhos de pesquisa. A hipótese para esse fato perpassa pelo pouco tempo da obrigatoriedade do Ensino da História e cultura indígena nas escolas brasileiras, e respectivamente, na formação dos professores e professoras. Lembrando que a Lei nº 11.645/2008 possui um pouco mais de uma década de sua promulgação, porém, como descrito por pesquisas mais recentes, há poucos resultados efetivos na transformação do ensino, entre elas, a de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) e Marcus Bararúá e Radanés Vale (2017).

Assim, a justificativa de pesquisar sobre a formação dos professores e professoras de História e o Ensino da História indígena e do indigenismo na sala de aula surge da experiência como professor/pesquisador da temática indígena e o ensino de história. Com afirmações,

---

4 O conceito de pesquisador/professor que atua no ensino e na pesquisa acadêmica é entendido aqui pelo trabalho de Kenneth M. Zeichner: Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 207-236.

também, da bibliografia que pesquisa sobre o assunto das relações étnico-raciais na Educação Básica.

Podemos mencionar também as problemáticas da formação inicial de professores e professoras de História no trabalho de Margarida Maria Dias de Oliveira (2003), procurou historiar a construção do universo de preocupação dos historiadores sobre o Ensino de História e a formação dos profissionais de História, analisando o processo de construção da disciplina no Brasil e a historiografia existente sobre a temática. Pesquisa desenvolvida na década de 1990 e tese defendida em 2003 na Universidade Federal de Pernambuco com o título *“O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História”*, a historiadora menciona como a pesquisa sobre o Ensino de História ganhou espaço no meio acadêmico no final do século XX para o século XXI. Mas com pouco espaço de discussão teórica para “produção de conhecimento histórico e nem na formação inicial do profissional de História” (OLIVEIRA, 2003, p. 83).

Margarida Oliveira aponta para um questionamento importante na formulação da justificativa dessa dissertação, que é a formação dos profissionais de História ir além dos discursos do mundo das representações. A autora aponta a ideia de Marc Ferro sobre “a necessidade do historiador ter consciência disso, muito além dos discursos fáceis de militantes ou de demagogia política” (OLIVEIRA, 2003, p. 243). Essa expressão relata a necessidade dos historiadores e historiadoras atuarem mais na prática da vida social, pensando sobre a realidade do mercado de trabalho dos professores e professoras de História e na formação desse profissional que atuará no ensino do conhecimento histórico.

É extremamente preocupante a ideia de um aluno da graduação em licenciatura de História nos últimos semestres nunca ter analisado teoricamente a prática de ensino ou não saber o que fazer na sala de aula. Tentar proceder a certa “transposição didática” do conhecimento acadêmico para o ensino da Educação Básica transforma-se, na maioria das vezes, em erros sistemáticos desses futuros professores e professoras de História. Pois, o conhecimento produzido não considera as necessidades do ambiente escolar, mas somente uma hierarquia de saberes da universidade sobre a escola.

Assim, foi pensado para o produto pedagógico uma cartilha para professores e professoras da Educação Básica com uma proposta pedagógica de História indígena para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Esse projeto tem como

objetivo propor o conhecimento intercultural crítico para a atuação profissional de docentes de História no momento de tratar da temática indígena.

Relacionar os temas de pesquisa Ensino de História e as questões indígenas no tempo histórico, é abordar uma problemática apresentada pelos povos indígenas brasileiros através dos movimentos sociais. Desde a década de 1970 veremos os movimentos sociais indígenas intensificando sua organização política na luta pela territorialidade indígena, saúde e educação. As reivindicações dos povos indígenas registradas em reuniões nas últimas três décadas do século XX, demonstram a força do protagonismo dos povos nativos do Brasil. Poliene Soares dos Santos Bicalho (2010), menciona a luta dos povos indígenas em plena ditadura civil-militar brasileira. A historiadora menciona a questão da educação:

Embora a luta pela terra fosse a principal reivindicação dos índios nesse momento, a consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento de suas atuações junto ao Estado e a sociedade nacional. Dessa percepção, subjaz o protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, e que na atualidade se tornou tão evidente (BICALHO, 2010, p. 173).

Vejamos os ganhos sociais dessa luta representada nas conquistas de poder ter educação bilíngue nas comunidades indígenas e na criação da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura indígena na Educação Básica brasileira, como consequência, também, na formação de professores e professoras de História.

A movimentação social dos grupos excluídos do poder político e econômico por direitos civis e pela garantia dos direitos humanos, mostra o quão é necessário pensar os “por quês” dessas manifestações sociais em uma perspectiva histórica e o quanto a educação tem a contribuir para tais lutas de conquistas civis. Thais Pacievitch (2016), ao escrever sobre o uso da interculturalidade na educação em direitos humanos, debate como o pensamento crítico sobre as relações étnico-raciais do Brasil pode criar uma sociedade mais democrática e menos racista. Os movimentos sociais indígenas desejaram com a Lei nº 11.645/2008, um diálogo com as outras narrativas históricas do Brasil de maneira mais igualitária. Assim, Thais Pacievitch, também defende um diálogo entre as perspectivas culturais:

Assim, objetiva-se bem mais do que a transmissão de conteúdos relacionados à Educação em Direitos Humanos (que por vezes se reduzem ao conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos) e, sim, a uma troca de saberes e experiências que não tem como finalidade cooptar o outro, mas, sim, ampliar o conhecimento de ambos (PACIEVITCH, 2016, p. 77)

Portanto, tem-se a necessidade de pesquisar sobre a formação inicial dos profissionais de História, analisando uma temática mais específica, o ensino da História indígena e do indigenismo, para alcançar os objetivos da pesquisa. A metodologia da pesquisa buscou identificar a presença ou ausência dos povos indígenas (agentes históricos) nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) nas faculdades pesquisadas; comparar a existência das ações pedagógicas nos PPC's das faculdades e as suas devidas implementações para um aprendizado decolonial e intercultural crítico; relacionar as ações pedagógicas devidas e comparar as experiências profissionais dos docentes formadores de professores e professoras de História sobre os povos indígenas e o Ensino de História.

A dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro um debate sobre as mudanças de perspectiva sobre a temática indígena na historiografia brasileira e no Ensino de História na Educação Básica. O capítulo tem como objetivo identificar na escrita da história e no processo histórico do Ensino de História as perspectivas criadas sobre os povos indígenas, iniciando pelo século XIX na visão do IHGB, passando pelos intelectuais da primeira metade do século XX até o surgimento dos movimentos indígenas na indagação sobre sua representação na sociedade brasileira. É analisada a historiografia tradicional pela crítica da decolonialidade, principalmente, pelo conceito de Nelson Maldonado Torres (2017) e Aníbal Quijano (2005). Vejamos como foi importante a mobilização social dos indígenas pela criação de legislações para conquistas de direitos constitucionais. Assim, pelo conceito da interculturalidade de Catherine Walsh (2012), vejamos as perspectivas históricas atuais sobre a temática indígena, na historiografia e no Ensino de História.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada nas fontes documentais oficiais (Projeto Pedagógico de Curso) das faculdades de graduação de licenciatura do Estado do Pará. A proposta é verificar as mudanças nos currículos, projetos de ensino e extensão e no desenvolvimento dos cursos de formação inicial dos professores e professoras de História na Universidade Federal do Pará em relação a temática indígena. Em seus três cursos de graduação na área de licenciatura em História há mais tempo existente, campi de Belém, Bragança e Baixo Tocantins/Cametá, a pesquisa foi inicialmente realizada através da consulta e análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) vigentes no ensino de graduação em História nas três faculdades, após a promulgação da Lei nº 11.645/2008 até o ano que completa uma década de vigência.

O terceiro capítulo está dividido em dois tópicos diferentes, o primeiro é uma análise sobre as fontes orais obtidas através de entrevistas com os docentes da disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e pesquisadores da temática indígena e intercultural. O relato de experiência profissional dos professores e professoras é uma maneira de identificar as ações pedagógicas, acadêmicas e de ensino na mudança de perspectiva no trato da temática indígena na formação inicial de licenciatura em História. A segunda parte do capítulo consta na produção da cartilha interessada ao público de docentes de História da Educação Básica. Nessa cartilha será apresentado o conceito da interculturalidade crítica (WALSH, 2012) e como essa linha de pensamento pode ser utilizada na formulação de sequências didáticas que valoriza a luta política, o conhecimento e a história dos povos indígenas brasileiros. No final do capítulo, é compartilhado canais de comunicação entre o autor da cartilha e leitores para futuros debates e criação de material sobre a temática indígena para o Ensino de História.

## **2 - CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

### **2.1 – O PENSAMENTO HISTORIOGRÁFICO NO SÉCULO XIX**

O Ensino de História não é comum apenas a uma cultura, compartilhar memórias e experiências que percorrem o tempo é uma prática humana que atravessa costumes e territórios. Mas, o Ensino de História escolar como conhecemos hoje tem suas origens na formação dos Estados Nacionais Modernos no continente europeu, após a secularização do conhecimento científico sobre o tempo. Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006) aponta que o conhecimento histórico começou a ganhar o patamar de ciência na Europa somente no século XIX<sup>5</sup>, servindo principalmente à legitimação do Estado e à educação do setor mais abastado da sociedade.

O processo de escolarização da disciplina História, promovido pelo Estado e com escolas oficiais, realizava-se através da preocupação dos governos nacionais em formar cidadãos conforme as leis e costumes da sociedade. François Furet (1991) menciona que a adequação ao sistema econômico e social capitalista fez parte do conjunto de fatores que apontaram para o conhecimento histórico uma necessidade de ensino do Estado para civis.

---

<sup>5</sup> Para François Furet, a disciplina história não exista antes do século XIX, pois não era ensinada, não era constituída em material ensinável,

Para o historiador francês “a história não é nunca inocente, e é menos do que nunca na cultura francesa do século XIX” (FURET, 1991, p. 123), que possuía objetivos com o ensino da disciplina História.

A disciplina escolar História nasce com esse fundamento na cultura ocidental, de criar bases comuns entre os cidadãos dos países. Uma história comum entre as pessoas, com a identidade e memória sobre os espaços, símbolos e fronteiras que servem como alicerces para a nacionalidade e o sentimento patriótico. Sendo assim, é unânime entre os pesquisadores do Ensino de História que a disciplina escolar nasce no contexto da formação nacionalista do século XIX, na França. Como descreve François Furet:

É que a grande mutação do século XIX, e em particular dos anos de 1820 e 1830, está aí: a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras. Guizot ainda tem como modelos a França e a Inglaterra, Michelet já só tem a França. A partir do momento em que o discurso enciclopédico do século XVIII recebe essa significação, a história nacional é liberta da maldição (feudal) que a Revolução fez pesar sobre ela e da condenação que a envolvia. Constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não a única) do progresso da humanidade e uma (matéria) que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias que se instala a revolução positivista: dá-lhes, às duas, a benção da ciência. A história dali em diante já tem o seu campo e o seu método. Tornar-se, sob os dois aspectos, a pedagogia do cidadão. (FURET, 1991, p. 135)

Vejamos que assim nasce a disciplina escolar História, o objetivo direcionado para formação do cidadão patriótico. O Estado torna-se o mentor da história, as diretrizes para o ensino da disciplina são elaboradas pelos secretários, conselheiros e intelectuais que estavam escrevendo a visão nacionalista dos países em meados do século XIX. Portanto, podemos afirmar que o Estado-nação centralizado na figura da ordem e progresso, na formação de uma sociedade letrada com símbolos nacionais e através da escrita de uma História Oficial que servia os interesses nacionais, iniciou o Ensino da História. A França caracterizou o surgimento da disciplina História com os aspectos políticos e sociais do século XIX.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar também que o Ensino de História e a própria pesquisa historiográfica são escritos, nesse momento, com ênfase na reconstituição exata do passado. O estudo sobre o tempo no século XIX possui como objetivo os grandes momentos da História do Estado e das grandes personalidades que realizavam efeitos heroicos. Podemos utilizar a descrição de Peter Burke (1992) sobre a “história tradicional” para conhecermos seus pontos cruciais.



São seis pontos que Peter Burke (1992) utiliza para classificar a História escrita no século XIX, sendo a primeira que era uma História essencialmente política. Assim descrita por François Furet (1991), a História foi desenvolvida com os interesses do Estado que tinha – e em muitos casos ainda possui nos dias atuais – no conhecimento histórico uma forma de nacionalizar a sociedade em um senso comum sobre o passado. O segundo ponto é que a História tradicional é escrita e ensinada como uma narrativa de acontecimentos, a História dos grandes fatos que seguem uma linha temporal contínua. O terceiro ponto descrito por Burke sobre a História tradicional é que a mesma possui como premissa a “História vista de cima”, são os grandes feitos que interessam para o historiador e a personificação dos homens de guerra e da política, ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (BURKE, 1992, p. 12).

Em quarto lugar, segundo Peter Burke (1992), o pensamento histórico tradicional deveria ter como base os documentos. Mas, vejamos que na perspectiva tradicional, os documentos utilizados são somente os oficiais arquivados em bibliotecas do Estado. São nesses documentos que são escritos as verdades sobre o passado e sobre as pessoas que possuem História. A quinta descrição sobre a História tradicional é que a mesma apresenta questionamentos direcionados para uma resposta, como se a História da humanidade fosse vista por uma única perspectiva. A última descrição sobre a visão tradicional do passado realizada por Burke, é que a mesma se apresenta como uma História objetiva. Isto é, o historiador precisava escrever os fatos como eles realmente aconteceram. Mas, para escrever uma História objetiva sem indagações por uma outra perspectiva histórica é praticamente impossível, pois “por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular” (BURKE, 1992, p. 15).

Essas características marcam o início da ciência e da disciplina histórica escolar, mudanças ocorreram no decorrer do tempo, permitindo novas maneiras de escrever sobre o passado. Foram abertas as possibilidades de inserir novos agentes históricos nas interpretações sobre o tempo, por exemplo, a participação das mulheres na luta operária, os movimentos populares, a História africana e indígena. O trabalho do historiador iniciou-se como um estudo sobre o passado pronto e acabado, mas a questão do tempo, que é visceral para a existência do trabalho historiográfico e do Ensino de História, não é objeto de estudo

da História, como escreveu Marc Bloch (2011), é o homem. Assim, seria as ações humanas no tempo a fonte de pesquisa do trabalho de um historiador.

Esse entendimento do tempo histórico proporciona as diretrizes básicas para criação de problemáticas em estudos realizados por um historiador. O ensino de história e o ofício do historiador são direcionados pelas diversas perspectivas históricas que existem sobre os fatos, narrativas, imagens e agentes históricos. Desta maneira, analisando a questão do tempo e meu objeto de pesquisa de dissertação, criou-se a indagação: como se define a concepção no tempo histórico da presença do agente histórico indígena na formação dos professores e professoras de História?

Analisar a escrita da história desde os seus primórdios profissionais nos permite perceber como foram realizadas as rupturas e permanências na formação do pensamento histórico. Assim, considerando-se o entendimento de José D'Assunção Barros (2013) sobre o conhecimento histórico de que o “tempo histórico é constituído por problematizações, por questões que são criativamente formuladas” (BARROS, 2013, p. 26) e “inclui uma dimensão narrativa” (BARROS, 2013, p. 28). Discorrerei sobre as mudanças no Ensino de História em relação à temática das relações étnico-raciais, principalmente, sobre o agente histórico indígena.

A historiadora Raquel Glezer (1991, p. 4) menciona que “a laicização do pensamento permitiu a existência da História e ela surge com duas variáveis obrigatórias: espaço e tempo”, o chamado corte histórico que o profissional de História deve fazer na pesquisa é praticamente um dogma a ser seguido. Pesquisar tal sociedade em tal tempo, analisar o bairro do Jurunas na cidade de Belém do Pará no período de 1985-1990, exemplos de variáveis de espaço e tempo que um historiador ou professor e professora de História pode fazer em uma pesquisa. Esse ensinamento epistemológico é aprendido nas primeiras aulas sobre teoria da História na formação inicial de professores e professoras de História.

Pensando sobre o processo de espaço e tempo e minha temática de pesquisa, algumas indagações surgiram. Por exemplo, analisar historicamente o processo de construção, implantação e a atuação das legislações de ensino das relações étnico-raciais e qual a interferência e atuação dessas legislações sobre a formação inicial do professor e professora de História. A escolha do meu espaço e tempo se origina dessa problemática, que é a mudança de perspectiva no trato da temática indígena na formação de professores de História no Estado do Pará após a Lei nº 11.645/2008.

As mudanças curriculares e de perspectiva sobre o Ensino de História indígena e do indigenismo na formação de professores e professoras de História demandados pela Lei nº 11.645/2008, resultam de mobilizações mais amplas, sobretudo das impulsionadas pelos próprios indígenas em suas reivindicações sobre o trato da memória dos povos indígenas na História do Brasil. O olhar sobre o passado, novas interpretações sobre a História Nacional que não minimizem a perspectiva indígena, são preocupações que marcaram as últimas décadas e foram claramente expostos nas insatisfações dos inúmeros grupos indígenas quanto às celebrações do dia 12 de outubro (Dia de Colombo ou Dia do Hispanismo) na América Latina ou dos quinhentos anos do “Descobrimento do Brasil” em Portugal e no Brasil. Como analisou José Jobson Arruda (1999, p. 27 e 28) a esse respeito, “Para os aproximadamente 340 mil índios remanescentes dos 5 milhões existentes no momento da chegada dos portugueses, o projeto “comemoracionista” é absolutamente neocolonialista. Suas lideranças repudiam a concepção edulcorada do “encontro de culturas”. Rejeitam a palavra descobrimento, preferindo utilizar invasão”.

François Hartog (1996) escreve sobre a importância de perceber a escrita da História pelas preocupações do presente, do momento que se escreve sobre um fato passado. O passado não pode falar por si só, ele precisa de interpretações históricas, narrativas amarradas em conceitos desenhados com objetivos específicos de um historiador. Esses objetivos, os problemas que o historiador apresenta, são originados do tempo presente. As visões históricas de um futuro messiânico deram espaço à análise sobre o passado pelo presente. O presente olha para o passado e o modela, cria-o de acordo com sua memória histórica.

Mas antes de entrarmos na discussão das mudanças de perspectiva na formação de professores e professoras de História em relação à História Indígena, precisamos debater sobre o início da disciplina no Brasil. Quais os fundamentos teóricos para o Estado inserir essa disciplina nos currículos escolares, quais as perspectivas históricas foram utilizadas nas escritas dos manuais escolares e como se realizou a academização da formação inicial dos docentes de história no Brasil.

## 2. 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NA PERSPECTIVA TRADICIONAL.

Para debater o Ensino de História no Brasil precisa-se realizar uma análise sobre a bibliografia que discute o início do pensamento historiográfico brasileiro. Vejamos que a

intelectualidade que inicia a escrita histórica no Brasil durante o século XIX segue os mesmos parâmetros científicos descritos por Peter Burke sobre a “História tradicional”. Sendo uma História factual, objetiva e fundada nos documentos oficiais do Estado que possuía como objetivo legitimar o Estado-Nação. Durante o século XIX no Brasil essa escrita histórica será representada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que apresentava nos primeiros estudos sobre a sociedade brasileira a visão negativa sobre as relações étnico-raciais.

Lilia Moritz Schwarcz (1993) menciona que as primeiras interpretações sobre a sociedade brasileira estavam inseridas numa discussão de cunho racial que se propagava pelo mundo durante o século XIX. O século marcado pelo debate liberal, científico e industrial terá, na sua segunda metade, um ganho do discurso racial nas análises sobre as populações diversas do mundo. Na escrita de Lilia Schwarcz, podemos verificar que essa importância da questão racial das pesquisas sobre a sociedade brasileira será acompanhada não somente por estudiosos locais, mas por naturalistas, biólogos e pensadores do mundo todo, que observavam no Brasil uma particularidade em relação à miscigenação:

Observado com cuidado pelos viajantes estrangeiros, analisado com ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial, temido por parte das elites pensantes locais, o cruzamento de raças era entendido, com efeito, como uma questão central para compreensão dos destinos dessa nação (SCHWARCS, 1993, p. 18).

A formação do pensamento histórico e social no Brasil, durante o século XIX, representa não somente uma questão racial nas primeiras pesquisas sobre a sociedade brasileira, mas também, a influência do padrão europeu/ocidental de pensamento científico. Schwarcz (1993) menciona que a elite intelectual brasileira escolheu se distanciar da estruturação político-social das repúblicas latino-americanas, sendo assim, influenciada pelos modelos norte-americano e europeu. “Nos institutos, nos jornais, nos romances, era como uma sociedade científica e moderna que o Brasil de finais de século XIX pretendia se autorrepresentar” (SCHWARCS, 1993, p. 41). Portanto, o pensamento histórico e social no Brasil possui como primórdio o eurocentrismo nas suas análises, assim, veremos que as instituições científicas, universidades, formação inicial de docentes e a Educação Básica prosseguiram com essa linha de pensamento.

Por isso, tornar-se importante pensarmos e pesquisarmos sobre a formação inicial docente e o Ensino de História na Educação Básica por vias não eurocêntricas. Para realizar

uma linha de pensamento sobre mudanças de perspectiva em relação à história indígena na formação de professores e professoras, precisamos utilizar conceitos que “quebram” a lógica colonial adotada pelas instituições superiores do país que no geral tomam a Europa ou os Estados Unidos da América como o centro de onde emana a produção do conhecimento e da ciência que as “colônias” reproduzem. Remetendo à existência de uma lógica colonial é que lançamos mão dos debates sobre *decolonialidade*, conceito utilizado e desenvolvido pelos pesquisadores/pensadores do grupo de estudo Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo M/C é formado por diversos pesquisadores sociais da América Latina e possui como objetivo substituir a lógica eurocêntrica das análises epistemológicas sobre as questões sociais, históricas e políticas dos povos latino-americanos.

Luciana Ballestrin (2013) escreve sobre a formação intelectual e histórica do M/C e como se desenvolveram as análises decoloniais. Perpassando pelos acontecimentos de independência das nações africanas e asiáticas no século XX e os movimentos intelectuais<sup>6</sup> que influenciaram as lutas de emancipação desses países em relação ao imperialismo europeu. Luciana Ballestrin menciona assim a origem do grupo M/C:

[...] podem ser remontadas a década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidade y modernidade-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o founding statement do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editado por Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o Espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” [...] (BALLESTRIN, 1993, p. 94).

Para Nelson Maldonado Torres (2017) o pensamento decolonial busca as possibilidades epistemológicas dos conceitos sociais não-europeus. Por isso, o conceito de pensamento *decolonial* torna-se importante para essa pesquisa, pela perspectiva de entendermos como na formação dos docentes de história poderia ser tensionada a lógica eurocêntrica da escrita histórica e do ensino de história, e a educação das relações étnico-raciais impulsionaria mudanças de perspectivas no trato da história indígena no Brasil.

As pesquisas históricas decoloniais vêm crescendo no país, e a necessidade de professores e professoras de história assumirem o compromisso de ruptura com autores eurocêntricos, e da utilização de conceitos historiográficos não europeus, também vem se

---

<sup>6</sup> Para entendimento dos movimentos intelectuais pós-coloniais da Ásia e da África é fundamental a leitura sobre as obras de Edward Said (1935-2003) e Franz Fanon (1925-1961).

difundindo. E isto perpassa pela reflexão crítica sobre o “lugar do saber” e como ficam excluídos muitos povos, como as populações indígenas, em seus saberes e histórias. Como menciona Nelson Maldonado Torres:

[...] como sejam as “favelas” do Rio de Janeiro, a “villa miseria” Buenos Aires, os sem abrigo e as comunidades marcadas pela pobreza extrema na Bronx, em Nova Iorque. Estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber (MALDONADO-TORRES, 2017, p. 89).

E esses lugares sem saber ou grupos sem história e conhecimento foram classificados dessa maneira nas primeiras escritas históricas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O naturalista alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius foi o primeiro a apresentar uma proposta de interpretação histórica sobre o Brasil, onde demonstrava que a maior particularidade da formação da nossa sociedade era a questão racial. Mas, essa interpretação sobre a formação da nação não era de forma positiva, ao contrário, seria um problema para o desenvolvimento futuro do país, onde a presença do branco (europeu) precisava se sobrepor aos dos negros e indígenas. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (2016) descreve com quais fundamentos foram escritas as primeiras interpretações históricas do Brasil.

Nascia assim um dos principais mitos formadores da sociedade brasileira, a nação que se formava sobre o sangue branco, índio e negro. Essa tripla formação racial ganhava pela primeira vez um lugar central na explicação da formação histórica e cultural brasileira. É possível perceber desta forma, a relação intrínseca entre a explicação histórica da formação do Brasil e sua diversidade racial, fruto de séculos de escravidão negra e genocídio indígena (CHAVES, 2016, p. 113).

Von Martius é reconhecido como um grande botânico do século XIX, sendo responsável por expedições importantes ao sertão brasileiro que possibilitou a nomeação de diversas espécies de plantas e biomas no território nacional. Contribuiu também, sem esse objetivo, para os estudos posteriores sobre as comunidades indígenas brasileiras que habitavam regiões mais longínquas do litoral, principalmente sobre os seus idiomas e caracteres. Porém, seguia o pensamento da segunda metade do século XIX e o propagado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como a representatividade do Brasil.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) escolheu o modelo eurocêntrico da escrita da história do Brasil no final do século XIX, inserindo a lógica dominante dos intelectuais da época, principalmente, em relação às questões raciais. Karolina

Viana Teixeira (2017) escreve sobre os intelectuais da segunda metade do século XIX que ajudaram na construção da sociedade letrada e das instituições que financiavam as expedições e pesquisas no território brasileiro. A historiadora menciona as características que marcaram a visão historiográfica dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB):

Centro da produção de um projeto histórico voltado para o estabelecimento tanto de uma gênese nacional quanto de uma historiografia que pudesse integrar elementos díspares como os patriotismos regionais, a presença indígena e o legado escravocrata, o IHGB procurará definir a identidade brasileira como a continuação de uma missão civilizatória pretensamente iniciada pelo português colonizador. Com o paulatino sufocamento das revoltas provinciais, o reconhecimento externo, a coroação de Pedro II e o chamado período de Conciliação, a definição de um Brasil a partir de aspirações elitistas e ligadas ao Estado monárquico também trará consigo a definição do “outro” tanto no plano interno quanto no externo. Internamente, promoverá a exclusão de índios e negros — pois só o branco seria capaz de conduzir a marcha civilizatória —, bem como dos que não reconhecessem a legitimidade do imperador como herdeiro maior desse legado. No plano externo, far-se-á a diferenciação pelas formas de governo, em que as repúblicas latino-americanas serão definidas como a representação da barbárie, enquanto a independência brasileira teria sido forjada a partir de uma transição suave, “civilizada” (TEIXEIRA, 2017, p. 53).

O Ensino de História no Brasil é originado através dessa concepção concedida pelos pensadores do século XIX. O Colégio D. Pedro II, fundado em 1847 e que foi a instituição modelar do ensino secundário no território nacional até meados do século XX, representa em seus materiais de Ensino sobre a História da humanidade e da nação, a visão eurocêntrica e factual que foi produzida no século dos oitocentos. Circe Bittencourt (1993) menciona que muitos materiais escolares utilizados eram verdadeiros exemplares do pensamento que o IHGB propagava como a metodologia de entender a história da jovem nação brasileira, o exemplar de *Compendio de Geografia e História seguido de um breve epitome sobre os globais e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seus descobrimentos até a coroação de SM . I. D. Pedro II* (FREESE, 1842) é um exemplo de propagação dessa perspectiva histórica e social da formação da sociedade brasileira que foi utilizada nos primeiros passos do Ensino de História no Brasil.

As intenções patrióticas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) já foram aqui mencionadas e as mesmas guiaram o Ensino de História no Brasil pelo século XIX, principalmente, nos compêndios de História e Geografia que eram utilizados como manuais didáticos. Nomes como João Ribeiro e Joaquim Manuel de Macedo representam o Ensino de História das décadas dos oitocentos, o primeiro é mencionado pela historiadora do



Ensino de História Fabrícia Santos Hansen (1998) como expositor das ideias historiográficas do século XIX, por exemplo, as “verdades dos fatos”, a imparcialidade da moral do historiador, recursos “científicos” para explicações históricas sobre os fatos (HANSEN, 1998, p. 16). Os posicionamentos científicos que caracterizam a escrita e o Ensino de História no século XIX fizeram parte de um projeto maior por parte da intelectualidade das instituições oficiais do império brasileiro: formação de um cidadão que ajudaria na construção da nação através de valores cristãos, cultura europeia, uma História criada pela imagem masculina que tinha o poder da ciência e da política.

No início do século XX, as interpretações históricas e sociais para formação da sociedade brasileira continuaram dando importância para questão racial<sup>7</sup>. Nessa escrita, podemos verificar que a origem do país está fundamentada em pilares coloniais como a vida agrária, escravidão na utilização da mão de obra e a formação híbrida do branco (europeu), índio e o negro (africano) na população brasileira. A mestiçagem é apresentada de maneira positiva, mas desigual, gerando o mito da “democracia racial” no Brasil.

Gilberto Freyre (2003) é o maior expoente dessa literatura que vai marcar a historiografia brasileira na análise sobre a sociedade que se formara após a chegada do português nas terras do novo mundo. Na obra “Casa Grande & Senzala”, de 1933, o autor escreve que a sociedade brasileira, diferente das demais que se formaram nas Américas, possui como característica a harmonia quanto às relações das raças. Mas, essa relação para o Gilberto Freyre, de harmonia e reciprocidade das culturas africana, indígena e europeia era totalmente desigual. Nas palavras de Freyre, “[...] dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado [...]” (FREIRE, 2003, p. 160). Os povos indígenas e os africanos seriam esses “atrasados” que conquistados por um colonizador mais aberto para relações raciais, construíram uma sociedade harmoniosa, em uma mestiçagem que teria amolecido conflitos e preconceitos. O mito da “democracia racial”.

O sociólogo pernambucano escreveu sobre o agente histórico indígena na formação da família brasileira no segundo capítulo de “Casa Grande & Senzala”. A análise do autor sobre os povos indígenas é de um olhar progressista, onde as populações nativas brasileiras seriam crianças na questão do desenvolvimento humano, sem conhecimentos avançados, como as construções encontradas na América Central na chegada dos espanhóis naquela

---

<sup>7</sup> Na historiografia da primeira metade do século XX que se utilizava das questões raciais para explicar o Brasil, podemos citar Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Sílvio Romero.



região. Gilberto Freyre é metódico ao descrever a participação até das primeiras gerações oriundas da união entre europeus e indígenas.

[...] os mestiços de portugueses com índios, com definido valor demogênico e social. Os formados pelos primeiros coitos não oferecem senão o interesse, que já destacamos, de terem servido de calço ou de forro para a grande sociedade híbrida que ia constituir-se (FREIRE, 2003, p. 162).

No final da sua análise sobre a participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, Freyre considera que o choque entre as culturas europeia e indígena causou a destruição para a segunda. Como se a cultura superior (europeia) se sobrepusesse à cultura inferior (indígena), apagando sua moral e costumes. Assim, os diversos povos indígenas do Brasil estariam a desaparecer e as suas culturas a ficarem no passado. Com o passar das décadas esta visão sobre a mestiçagem que “une” o Brasil, onde o branco europeu encobriu o protagonismo político e social dos negros e indígenas foi debatida e questionada. Com a revisita sobre os documentos coloniais e imperiais, novas análises sobre a questão racial e formação do povo brasileiro foram feitas. Entre elas, a valorização da diversidade étnica de nossa nação.

A educação no Brasil perpassa por mudanças de perspectivas políticas e legislativas, pois tivemos na primeira metade do século XX, duas reformas educacionais que marcaram a educação nacional e as mesmas estavam pautadas no momento de mudanças políticas que ocorreram naquele período. A primeira reforma educacional formulada na perspectiva do governo da Era Vargas (1930-1945) foi implementada em 1931 pelo Ministro Francisco Campos, a mesma tinha como ponto principal a obrigatoriedade do ensino secundário para acesso ao ensino superior, além de regulamentar as disciplinas escolares do ensino público brasileiro.

A reforma educacional de 1931 possui como característica para o ensino de história um direcionamento para História da Civilização. Luís Reznik (1998) escreve como a disciplina deixou de abordar separadamente história Geral e História do Brasil e inserindo todas as “etapas” da história em uma única disciplina histórica, mas posteriormente, o Ensino da História do Brasil ganha mais tempo no currículo. Reznik explica que o objetivo dessa mudança era o estudo simultâneo da “História Geral, da História da América e da História da Pátria” (REZNIK, 1998, p.70). Na reforma educacional de 1942, denominada de Reforma de Capanema, veremos as mesmas perspectivas históricas sobre o ensino da disciplina, que é o

ensino das futuras gerações do país no caminho da pátria, sentimento de pertencimento a nação, precisando assim, saber do passado do país e de seus heróis.

O ensino de história no Brasil desde os seus primórdios no século XIX até a primeira metade do século XX não deixou de ganhar atenção da elite política do país. A disciplina tem um papel fundamental na criação de cidadãos comprometidos com os parâmetros dos governantes de cada regime político, por isso, se faz necessário analisar o processo histórico do Ensino de História. Precisamos pensar historicamente sobre qual memória foi ensinada na disciplina história no Brasil. Portanto, como menciona Luís Reznik:

Já que o conteúdo dos livros didáticos que acompanham a Reforma Campos, de 1931, como o dos que acompanharão a Reforma Capanema, de 1942, não diferem muito entre si, resta-nos, portanto, concluir, que não estamos frente a duas propostas para a constituição da memória nacional; mas sim, diante do lugar que o ensino dessa mesma memória, isto é, que a matéria História do Brasil, deve ter na Escola. A disputa que estava sendo travada era em torno da conformação de um currículo escolar. Acompanhar essa questão significa entender como a disciplina História do Brasil ocupou um lugar privilegiado nos anos que se seguiram (REZNIK, 1998, p. 80).

Vejamos que o processo histórico do Ensino de História no Brasil possui como base a visão eurocêntrica da historiografia. Essa perspectiva histórica vai permanecer nos currículos das escolas e das faculdades formadores de docentes em História até os dias atuais, o exemplo é a permanência da divisão quadripartite da História nos livros didáticos. Assim, podemos apontar uma continuidade da hegemonia do pensamento eurocêntrico de que somente a cultura ocidental é a matriz condutora da humanidade e que a mesma precisa ser reproduzida e assimilada por outras culturas, assim, a História perpassa pela ideia de colonização. O pensamento colonial continua mesmo após as independências dos países latino-americanos e africanos. Religião, literatura, ciência, tecnologia e educação, são exemplos do pensamento eurocêntrico imposto aos povos originários de diferentes culturas.

Circe Bittencourt (1990), ao escrever sobre o Ensino de História e a significância da pátria e do trabalho na primeira metade do século XX, menciona que o Ensino de História no Brasil foi criado na incorporação da nação brasileira com o mundo ocidental europeu. Foi a maneira escolhida de inserir o cidadão brasileiro como descendente do mundo civilizado, sendo assim, a História do Brasil inicia quando o português desbravador chega no território da futura nação. A Idade Moderna inicia a História do Brasil e os povos indígenas,

conjuntamente com os africanos, foram escritos como coadjuvantes nas páginas dos livros acadêmicos e escolares.

### 2. 3 – A CONTINUIDADE DA PERSPECTIVA HISTÓRICA EUROCÊNTRICA.

Portanto, torna-se importante o debate sobre o pensamento decolonial que precisa ser teorizado nas pesquisas sobre o Ensino de História e a formação dos professores e professoras de História, pela necessidade de desconstrução da tradição historiográfica e de Ensino de História quadripartite, que classifica a história fora do continente europeu como sendo um apêndice ou uma continuação dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais da Europa. Assim, como descreve Circe Bittencourt (1990):

A história da pátria constituía-se dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão. A história nacional compunha-se da relação entre o passado da Antiguidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o percurso dos brancos no espaço brasileiro. O nacional era entendido não como o lugar em que viviam os negros, índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental (BITTENCOURT, 1990, p. 62).

Essa visão historiográfica e do Ensino de História que consta nas primeiras legislações educacionais, ainda é visível nos currículos formadores de professores e professoras de História. Em uma análise a grade curricular dos cursos de licenciatura em História do Estado Pará<sup>8</sup> verificamos que há uma continuação da divisão tradicional da História (perspectiva eurocêntrica), isto é, a História do Brasil inicia com a Antiguidade Clássica europeia. Claramente que outras perspectivas historiográficas mudaram os métodos de pesquisa e a maneira de escrever a História, algo a ser discutido no próximo tópico do capítulo, e os avanços de visualizar nas fontes agentes históricos apagados e silenciados permitiram novas narrativas sobre o passado do país.

Mas os currículos e a esquematização da História continuam organizados no método quadripartite. A questão das relações étnico-raciais, que já possuía espaço e atuação nas faculdades e nos espaços escolares, está presente nos currículos através das legislações obrigatórias sobre o Ensino de História e cultura indígena, africana e afro-brasileira, porém são poucos os avanços efetivos para tratar dessa temática no Ensino de História. Podemos

---

8 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DE HISTÓRIA (2012), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BELÉM.

analisar essa afirmação com a pesquisa realizada sobre a formação de professores de História e as relações étnico-raciais de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018). Os autores da pesquisa falam sobre a formação de professores e professoras de História e a luta de um ensino antirracista, os autores afirmam que:

Isso resulta da concepção de formação docente presente nos cursos estudados. O saber de referência permanece sendo visto como o apanágio a sustentar as ações dos professores de História na Educação Básica. Ele, todavia, permanece atrelado a uma perspectiva que vê na Europa não somente a matriz que dá inteligibilidade à disciplina, mas que percebe o Velho Continente, senão como o epicentro, como o fator determinante da história vivida em qualquer parte do globo. Os percursos curriculares apontam que é o domínio da produção historiográfica e dos procedimentos de pesquisa histórica assim percebidos os campos que concentram a maior parte da carga horária dos cursos de formação de professores de História. (COELHO, M.; COELHO, W, 2018, p. 23).

Assim, a formação sobre o conhecimento historiográfico torna-se o conteúdo com maior carga horária no currículo de formação inicial de professores e professoras de História, deixando as disciplinas com conteúdo pedagógicos em segundo plano, concomitantemente, o Ensino de História indígena e do indigenismo. Essa problemática, que será melhor apresentada no segundo capítulo dessa dissertação, apresenta-se em trabalhos como do professor da Rede Pública de ensino e pesquisador Sérgio Bandeira do Nascimento (2008) que desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre a formação de professores no curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA). O historiador aponta que a temática pedagógica e de atuação em sala de aula do futuro professor da Educação Básica aparece de maneira secundária no programa curricular e de curso da Faculdade de História da UFPA, campus Belém. Assim, faça-se necessário debater a bibliografia que trabalha a História indígena e do ensino dessa vertente historiográfica na Educação Básica. Analisar essa bibliografia torna-se fundamental para entendermos o processo histórico da temática indígena na educação e no Ensino de História, como o movimento indígena conseguiu ganhar o protagonismo na luta pela reescrita da História do Brasil.

## 2. 4 – O AGENTE HISTÓRICO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos concluir que o Ensino de História e a escrita da historiografia brasileira iniciam-se no século XIX com forte influência da perspectiva eurocêntrica de se observar as relações étnico-raciais no país. Esse método histórico, com objetivo de construir os cidadãos

do império brasileiro, e, posteriormente, da república federativa foi fundado na imagem da ocidentalização do passado brasileiro. Ficou entendido que o homem branco (europeu) seria a imagem do gerenciador da história nacional com sua religião, idioma e tecnologias e, portanto, o agente histórico mais efetivo no desenvolvimento do país.

Essa representação de um único agente histórico como condutor da “civilização” é característica do início da disciplina histórica nas escolas. Descrevendo o momento histórico e o espaço que esse ensino foi constituído, a Europa ocidental no século XIX, Luís Fernando Cerri (2011) menciona que muitos problemas encontrados atualmente no Ensino de História são oriundos do caráter pragmático e progressista do início da disciplina. O historiador aponta que:

“o código genético” da disciplina escolar história, nascido no século XIX sob o influxo do nacionalismo, do iluminismo ou do romantismo, do racionalismo, da perspectiva do progresso (ainda que em última instância), impunha a nós, professores, uma concepção de tempo, de identidade e de humanidade que não se encaixa nas visões das novas gerações, marcadas por perspectivas de futuro (e, portanto, de tempo, de identidade e de humanidade) distintas (CERRI, 2011, p. 17).

Assim, novas interpretações e perspectivas da História são exigidas em sala de aula, que se tornou um espaço de reivindicações por diversos grupos sociais silenciados pela escrita oficial da História, por exemplo, os agentes históricos indígenas. Os povos indígenas começaram a ganhar mais visibilidade na historiografia durante a segunda metade do século XX, por exemplo, nos trabalhos de John Manuel Monteiro (2005) e Nádía Farage (1991)<sup>9</sup>, influenciados por uma escrita histórica preocupada em trazer o protagonismo social e político das populações, comunidades e classes sociais esquecidas na História oficial dos institutos e centros universitários, que se preocupava em demonstrar os grandes eventos e personagens.

John Manuel Monteiro (2005) é exemplar da nova interpretação histórica que podemos verificar no século XX sobre as relações interétnicas entre os povos indígenas, europeus e africanos. O autor escreve sobre as alianças de guerra e de ocupação da Capitania de São Vicente no século XVI entre os agentes históricos indígenas e portugueses, essa nova interpretação das relações étnico-raciais no passado colonial brasileiro é realizada por um novo filtro sobre as fontes históricas, que nesse caso, são os relatos dos jesuítas escritos em

---

<sup>9</sup> John Manuel Monteiro e Nádía Farage, são autores utilizados como bibliografia nos cursos de licenciatura de História no Brasil desde a década de 1990. A disciplina “História Indígena e do Indigenismo”, e tampouco a Lei nº 11.645/2008, existiam nos planos curriculares das faculdades. Porém, a temática indígena já era debatida nos cursos de formação de professores e professoras de História.

cartas sobre as populações indígenas. As vontades de ocupação e de guerra dos portugueses necessitam e precisam ser modificadas pelas estratégias que as populações indígenas impunham aos mesmos.

Em um trabalho escrito por Marcus Vinícius Valente Bararuá e Rafael Chambouleyron (2014) sobre conflitos e territorialidade na região do Cabo do Norte na passagem do século XVII para o XVIII, podemos perceber a influência dessa nova interpretação histórica sobre o passado indígena brasileiro. Na disputa pela legitimação da fronteira ocidental da entrada do Rio Amazonas por franceses e portugueses, encontra-se um terceiro agente histórico que realiza negociações e alianças com as duas partes em disputa, os indígenas. Os historiadores mencionam que:

Os indígenas serviam igualmente como mão de obra e, em razão de seus conhecimentos, tinham um papel fundamental para o esquadramento da Amazônia, principalmente nas regiões de fronteira como o Cabo do Norte, como veremos com relação aos mapas. André da Silva Lima aponta para o fato de que ao servir como informantes dos europeus, os índios muitas vezes acabavam escrevendo o destino de seus próprios grupos (BARARUÁ; CHAMBOULEURON, 2014, p. 258).

Assim, o agente histórico indígena nas suas diversas denominações de localidade e de período apresenta um protagonismo na construção do mundo colonial brasileiro. Os povos indígenas participaram da lógica colonial como negociadores, guerreiros, inimigos, aliados, agricultores e trabalhadores livres que ajudaram o processo de ocupação portuguesa no território. Nesta corrente historiográfica preocupada em incluir o protagonismo indígena na História nacional, podemos mencionar o trabalho de Maria Regina Celestino de Almeida (2013) que escreveu sobre as funções militares e defensivas que as aldeias indígenas desempenharam na ocupação do Rio de Janeiro. A historiadora menciona como os Temiminó, aliados dos portugueses, não se ausentaram do Rio de Janeiro, garantindo a ocupação e a soberania do território para Portugal (ALMEIDA, 2013, p. 91). Assim, seriam os agentes históricos Temiminó, em uma decisão de apoiar os portugueses, os verdadeiros ocupantes do território do Rio de Janeiro para Portugal. Depois esses mesmos agentes históricos afirmam suas identidades e lutam juridicamente pela manutenção das terras e aldeias que lhes haviam sido concedidas aos mesmos pela Coroa Portuguesa.

Essa nova visão historiográfica sobre a presença do agente histórico indígena na formação da sociedade brasileira é observada em estudos sobre a região amazônica. Em obra

oriunda de tese de doutorado, José Alves de Souza Júnior (2012) menciona o cotidiano dos agentes sociais que faziam a colônia do Grão-Pará Maranhão no século XVIII funcionar. Os povos indígenas teriam papel crucial na formação e manutenção daquela sociedade, onde os mesmos seriam as mãos e os pés dos lavradores, missionários e autoridades coloniais graças ao seu grande contingente populacional.

O historiador menciona o protagonismo indígena na sociedade colonial amazônica nas suas relações cotidianas com outros agentes históricos. Assim ele descreve as atuações dos Principais e Oficiais Índios, “no sentido de recuperá-las na sua fluidez e no seu multifacetamento, no sentido de dar visibilidade às diversas situações engendradas por essas relações” (JÚNIOR, 2012, p. 257).

Portanto, observa-se que a visão sobre a presença do agente histórico indígena na escrita da História do Brasil modificou-se, resultado de uma crítica à ideia de “democracia racial”. A historiografia que apresentava, no início do século XX, um índio propício a desaparecer ao ter contato com o europeu, é ponto de partida para uma crítica aos documentos históricos. A historiografia do final do século XX e início do XXI apresenta o agente indígena como protagonista de sua história e suas relações étnico-raciais com europeus ou africanos não minimizam sua presença, mas o classificam como um indivíduo que, como os demais agentes sociais, afirmam suas identidades e contribuíram para manutenção da colônia portuguesa, e, posteriormente, lutam pelos seus direitos de acesso a terra, educação e saúde.

## 2. 5 – MUDANÇA DE PERSPECTIVA SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O protagonismo indígena na História continua nos tempos atuais através dos movimentos sociais indígenas que lutam por direitos de serem ouvidos pelos governos, a presença da mulher e do homem indígena em reuniões do Congresso Nacional para reivindicar direitos de acesso a terra, educação e a saúde adequada tornou-se comum em Brasília, mostrando o poder político e social que o movimento indígena possui na nossa sociedade. Em relação à temática dos movimentos indígenas e a educação, podemos analisar a escrita de Giovana de Cássia Ramos Fanelli (2018) que pesquisou no seu mestrado sobre a Lei 11.645/2008 e os movimentos sociais indígenas que construíram as pressões políticas para mudança na educação dos “não índios” sobre as populações indígenas.

Fanelli, aponta para vários questionamentos sobre a criação da Lei 11.645/2008, principalmente sobre os agentes históricos envolvidos no processo de implementação da agenda política que ocasiona a legislação sobre o Ensino de História indígena. Para a pesquisadora, existem duas hipóteses sobre o processo histórico da Lei 11.645/2008, a primeira que seria o movimento indígena o personagem principal da criação da legislação. A segunda é que a lei entrou em vigor pelo momento político de sua promulgação, que foi o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A autora menciona as reuniões e congressos realizados pelos povos indígenas para discutir sobre a educação étnico-racial dos indígenas e dos não indígenas, assim como descrito:

Os resultados dessas reuniões são registrados em documentos que eram encaminhados ao Congresso Nacional. Das reuniões realizadas entre 1988 e 1991, três reuniões específicas, tanto tratavam das dificuldades e anseios sobre a educação escolar que queriam, como também passam a refletir sobre as relações assimétricas que foram construídas entre as sociedades envolvidas e os povos originários, que precisavam ser modificadas: o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, em 1989, que contou com a presença de trinta e quatro professores indígenas de doze etnias diferentes; O I Encontro de professores indígenas de Rondônia, 1990, que teve a presença de dezessete professores de etnias diferentes, e o IV Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido em 1991, que contou com a participação de quarenta e três pessoas entre estudantes, lideranças e professores indígenas (FANELLI, 2018, p. 18).

Assim, podemos verificar que os movimentos sociais indígenas se tornaram uma força política no território nacional e pressionaram por políticas que mudassem a realidade das diversas etnias no Brasil. A realidade do Ensino de História sobre os povos indígenas é um dos objetivos desses movimentos sociais, pois se torna importante a mudança da forma que os não-indígenas analisam a presença dos povos indígenas na História e na atualidade. A representação dos povos indígenas na História foi vinculada à imagem do bom selvagem, homens e mulheres da natureza e que estariam na infância da civilização, portanto necessitavam de catequização e colonização portuguesa.

Essa perspectiva romântica da História, surgida no século XIX e propagada nos primeiros materiais de ensino da disciplina história, criou uma memória no povo brasileiro não indígena sobre os povos indígenas de que os mesmos ainda vivem, no tempo presente, como se estivessem no período colonial. É interessante analisarmos o relato do Professor formador de docentes de História para Educação Básica Márcio Couto Henrique (2014) sobre sua experiência na disciplina História Indígena, no município de Oriximiná. No ano de 2011, o professor convidou o indígena João Wai Wai para relatar sua trajetória de vida e os desafios



de viver na cidade, sendo um indígena. Em uma resposta a indagação de um aluno da turma de graduação de licenciatura em História, o indígena relatou as mudanças do mundo ocidental para exemplificar que as populações indígenas se modificam no tempo também, mudando suas relações sociais e suas organizações políticas. Márcio Couto Henrique escreveu sobre esse fato:

A resposta de João Wai Wai, índio residente em Oriximiná e funcionário da FUNAI, deixou claro que os povos indígenas do passado foram e os do presente continuam sendo sujeitos da história. Não são remanescentes de um tempo perdido, não constituem o “triste e penível quadro... *residuum* de uma muito antiga, posto que perdida história”, conforme definição de Martius (1982 [1984], p.393). Assim como nós, eles vivem o tempo presente, articulados com a memória histórica que constroem e reconstróem a cada dia (...) (HENRIQUE, 2014, p. 95).

Nessa experiência relatada que envolveu um futuro professor de História e o indígena, sobre uma troca de perspectiva histórica sobre os povos indígenas, podemos perceber que a indagação do aluno sobre um índio viver na cidade e ser um funcionário público o deixaria “menos índio” é oriunda do pensamento romântico que se desenvolveu no Ensino de História sobre os povos indígenas desde sua criação como matéria escolar. Podemos apontar que existe uma memória histórica negativa e preconceituosa sobre as etnias indígenas brasileiras que foi construída na escola, televisão, jornalismo e nas manifestações culturais do país. Portanto, tornar-se uma hipótese que necessita de questionamentos e análises sobre fontes específicas para se entender o fenômeno da visão generalizante que a população não indígena possui sobre os povos indígenas.

Um conceito historiográfico a pensar a imagem do indígena na memória do povo brasileiro não indígena é o da consciência histórica no aprendizado da disciplina História. Jörn Rüsen (2011) menciona que o conhecimento histórico dos alunos e professores da Educação Básica representa um conjunto de critérios educacionais preexistentes e transdisciplinares. Sendo a cultura histórica do aluno desenvolvida por fatores externos à escola e uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o Ensino de História.

Porém, para Jörn Rüsen a disciplina História precisa se impor como ferramenta para o objetivo do seu aprendizado, sendo a emancipação e a identidade pessoal do alunato. O objetivo geral dessa pesquisa de dissertação culmina com essa finalidade, ao analisar a presença do agente histórico indígena nos documentos oficiais das faculdades de História da

Universidade Federal do Pará (Campus Belém, Bragança, Tocantins/Cametá) e do docente formador de professores e professoras de História da Educação Básica, perpassando pela obrigatoriedade do Ensino de História e cultura indígena de acordo com a Lei nº 11.645/2008. Assim, ultrapassando o conhecimento cognitivo do aprendizado histórico que Rüsen critica, pois o historiador alemão observa que o Ensino de História precisa alcançar critérios de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. Neste pensamento, Rüsen menciona:

[...] Aos seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente (RÜSEN, 2011, p. 44-45).

Mas, para pensarmos sobre as fontes a serem analisadas e discutidas no próximo capítulo dessa dissertação, dentro de uma perspectiva crítica à educação eurocêntrica, retomamos os autores do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), em sua defesa do pensamento decolonial. Desta vez, acompanhemos as reflexões do sociólogo Aníbal Quijano (2005) que desenvolveu pesquisa sobre as implicações da colonialidade do poder<sup>10</sup> com relação à história da América Latina. Para ele, a colonialidade desenvolvida pelo europeu na América possui por base a ideia de raça inventada como forma de colocar o homem branco europeu como superior em relação aos povos colonizados e escravizados, assim, a colonialidade foi consolidada.

Para pensarmos em uma educação intercultural e no ensino das relações étnico-raciais é necessário desconstruir a perspectiva histórica eurocêntrica que se encontra enraizada nos livros didáticos, escolas, universidades e na formação dos docentes de história. Aníbal Quijano acusa essa perspectiva histórica no momento em que o latino-americano se espelha nos conceitos científicos europeus para explicar e solucionar os problemas sociais e históricos da América. Quijano menciona que:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o

---

<sup>10</sup>Tornou-se normatizado pela cultura acadêmica que os conceitos científicos (incluindo os historiográficos) são derivados do centro da modernidade (universidades europeias). Utilizar conceitos científicos de teóricos europeus para explicar as relações sociais na América Latina é uma forma de manutenção da colonialidade do poder. O eurocentrismo perpetua seu poder sobre o que deveria ser uma das libertações da América Latina: produção de conhecimento. Essa é uma das manifestações da colonialidade do poder citadas por Aníbal Quijano.

mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Assim, a ideia de modernização, avançada e padrão de sociedade, é criada através do eurocentrismo. O Ensino de História nas escolas brasileiras ainda é pautado pela divisão quadripartite da História (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), classificando como ponto de partida dos estudos do tempo histórico da humanidade a Europa. Perceber essa perspectiva histórica na formação inicial dos professores e professoras de História é um passo importante para problematizar e procurar soluções em relação à temática indígena nos espaços escolares brasileiros.

## 2. 6 – A INTERCULTURALIDADE PARA O PROTAGONISMO INDÍGENA NO ENSINO

A ideia de desconstrução da perspectiva eurocêntrica do Ensino de História perpassa pela análise crítica da historiografia brasileira, dos currículos escolares e métodos de ensino. O pensar sobre a forma filosófica, epistemológica e historiográfica com que a sociedade ocidental (moderna-colonial) desenvolveu as representações subalternizadas dos povos indígenas e afrodescendentes, nos ajuda a entender como os países latino-americanos ainda apresentam as nuances do colonialismo. E como consequência dessa colonização contínua, a presença indígena, assim como dos afrodescendentes, no Ensino da História é marcada por conceitos negativos como escravidão, genocídio, doenças e violência.

Percebamos que mudanças ocorreram na representação do agente histórico indígena na historiografia e no Ensino de História nas escolas brasileiras. O protagonismo histórico indígena é mais presente em pesquisas acadêmicas, livros didáticos e discussões políticas no cenário nacional. Marta Coelho Castro Troquez (2018) debate como o agente histórico indígena passou a ser percebido pelos poderes públicos após a Constituição de 1988 e como os movimentos sociais indígenas ajudaram a construir uma nova interpretação social e histórica do papel dos povos originários brasileiros. A autora menciona um parágrafo da Lei nº 11.645/2008.:

A ênfase nas “contribuições” das diferentes culturas e etnias para a formação do “povo brasileiro”, da sociedade nacional, vem consubstanciar o discurso mitológico da nação, o qual celebra e tenta, aparentemente, produzir uma “consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum. Sob essa perspectiva, a diferença indígena pode ser reduzida a um discurso preso ao passado e corre-se o risco de sua presença seja sutilmente negada na atualidade, no cotidiano das salas de aula pelo país afora (TROQUEZ, 2008, p. 959).

Troquez analisa criticamente a legislação educacional relacionada à diversidade cultural, História indígena e afro-brasileira. A mesma aponta os equívocos que as leis criaram ao tentar construir bases legais para uma educação mais diversificada culturalmente no cenário nacional. O olhar mais atencioso dos pesquisadores para alguns termos linguísticos que podem reproduzir preconceitos ou representações etnocêntricas em livros didáticos e legislações educacionais, demonstra que a preocupação com a presença indígena no debate nacional passou de uma simples noção de respeito para a exigência de participação ativa na escrita da História e na educação nacional.

A preocupação por uma presença mais ativa dos povos indígenas na sociedade brasileira perpassa pela necessidade de demonstrar as particularidades de cada nação indígena brasileira, suas demandas políticas, lutas e conquistas do passado e do presente. Analisar e criticar as representações sobre os povos indígenas como símbolos do passado ou heroísmo nacional, da imagem do indígena genérico morador da floresta tornar-se necessário para desconstruir a memória nacional do índio folclórico, que não possui demandas políticas atuais e continua como a “origem” da nacionalidade brasileira.

Podemos debater sobre essa questão com a tese de Anna Maria Alves Linhares (2015), que pesquisou sobre o simbolismo marajoara e sua utilização na arte moderna, arquitetura e espaços públicos e privados brasileiros. Anna Linhares, menciona como o simbolismo marajoara foi utilizado em períodos históricos e manifestações culturais diferentes para criar um símbolo legitimamente brasileiro, com origem nos antepassados indígenas que apresentaram uma “complexa” expressão artística.

Linhares aponta que artistas, políticos e cientistas evolucionista da segunda metade do século XIX perceberam no simbolismo marajoara uma expressão que poderia ser utilizada como exemplo da “evolução” do povo brasileiro, que possuía como origem povos indígenas com complexidade artística. Mas para os arqueólogos do final do século XIX, o simbolismo marajoara só poderia ser utilizado como conhecimento científico (classificado como o

patamar elevado da evolução humana pelos europeus) ao ser descoberto pela cultura ocidental:

Desde modo, aqueles objetos produzidos por povos indígenas e que ficaram “escondidos” por longo tempo embaixo das terras úmidas da Amazônia ou ocultos nas matas que encobrem os vastos sítios arqueológicos da região, foram “descobertos” pelos “donos da verdade”. Considerados superiores, os objetos da cultura marajoara foram colocados entre os verdadeiramente artísticos e seus ornamentos “evolutivos” indicavam sua ascensão ao *telos* representado pela sociedade ocidental (LINHARES, 2015, p. 53).

Debater historicamente o assunto da representação indígena no meio cultural, político e artístico da sociedade ocidental torna-se uma estratégia de enfrentamento aos preconceitos e generalizações criados sobre os povos indígenas que formaram o território nacional. Mas, para uma verdadeira desconstrução do pensamento racista sobre os povos marginalizados e excluídos da história, precisamos pensar fora da matriz colonial que criou o conceito de “raça”. Para isso, necessitamos entender o conceito de interculturalidade e promovermos uma educação para a diversidade numa perspectiva intercultural.

Embora já tenhamos debatido neste capítulo sobre a criação do Estado-Nação brasileiro sobre o viés eurocêntrico e como o pensamento colonial permanece na estrutura da sociedade brasileira, deixando de fora da narrativa histórica negros e índios, precisamos refletir sobre interculturalidade, que, assim como o pensamento decolonial, contribui para quebra da lógica racista da sociedade brasileira e da América Latina.

José Marín (2011) apresenta a ideia de colonialismo criada para manter os privilégios da elite que se firmaram na América Latina. O antropólogo da Universidade de Paris e do Instituto de Altos Estudos da América Latina (IHEAL) descreve como a cidadania foi e continua sendo negada para parcela da população dos países colonizados nas Américas. Para Marín, “En el continente americano, desde el Canadá hasta Chile, los derechos ancestrales de los diferentes pueblos autóctonos han sido negados, en virtud de la aplicación, contra sus intereses, de los principios autoritarios del Estado-Nación y la negación de la ciudadanía” (MARÍN, 2011, p. 73). Assim, continua a logística colonial dos Estados-nações contra os direitos dos povos indígenas, que mesmo com conquistas importantes através do movimento social, amargam prejuízos com invasões de suas terras, falta de apoio na saúde indígena e perseguições ideológicas políticas.

Para ajudar a pensar historicamente sobre essa negação da cidadania citada por José Marín, podemos mencionar o trabalho de Leandro Belinaso Guimarães e Maria Lucia Castagna Wortmann (2010) sobre os textos do literato Euclides da Cunha sobre a Amazônia e como as obras desse autor ajudam a entender a configuração política que a região possuía no início do século XX. Os pesquisadores sobre educação e relações étnico-raciais apontam que na escrita de Euclides da Cunha podemos nos utilizar de um aprendizado pedagógico sobre a região amazônica e sobre as populações que nela habitavam, sendo que os mesmos foram classificados relativamente ao conceito de raça, e também, de atraso civilizatório:

Uma floresta que encantava a alma humana não poderia ser incorporada às prerrogativas de uma nação que urgia estar completamente civilizada e caminhando em direção ao progresso, sendo necessário, para tanto, entre muitas outras coisas, eliminar os últimos redutos “desérticos” (sem civilização) do Brasil (GUIMARÃES; WORTMANN, 2010, p. 314).

Denunciar a visão eurocêntrica e racista da escrita da história, tornar-se uma ferramenta principal do discurso intercultural. A educação baseada no pensamento intercultural é parte dessa denúncia, e ao mesmo tempo, apresenta métodos pedagógicos democratizadores, decoloniais capazes de questionar a estrutura etnocêntrica da sociedade e do Estado.

Mas, o conceito de interculturalidade é um pensamento acadêmico que precisa ser debatido para não reproduzir um discurso amenizado das relações étnico-raciais. Podemos mencionar o trabalho de Catherine Walsh (2012) sobre as funções e usos do conceito da interculturalidade para o sistema dominante (colonial). E o projeto político, social, educacional e epistêmico de transformação da sociedade (decolonial). Walsh, aponta três perspectivas diferentes sobre interculturalidade: relacional, funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade relacional é a forma básica das relações entre diferentes culturas, o contato entre pessoas com manifestações culturais diferentes que pode ser igualitário ou não. Para Walsh, “é o contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem ocasionar em igualdade ou desigualdade” (WALSH, 2012, p. 63). Esse fenômeno social acontece antes mesmo da chegada dos europeus nos continentes americanos, pois o contato entre diferentes etnias de povos indígenas apresenta uma troca de experiências e conflitos que criaram as vivências e culturas dos povos originários das Américas. Catherine Walsh, apresenta o conceito da interculturalidade

*relacional* como algo que é usado para minimizar os conflitos das relações étnico-raciais e a estruturação do poder de dominação das elites locais e políticas.

A segunda perspectiva da interculturalidade é a funcional, que é o uso da interculturalidade pelo sistema dominante. Assim, a lógica neoliberal se apodera da interculturalidade para manter o *status quo* da sociedade, permanecendo a desigualdade das representações políticas e sociais. É interessante pensar esse conceito da interculturalidade como algo usado pelo poder colonialista para controlar os conflitos e manifestações sociais dos grupos minoritários da sociedade, no caso do Brasil, os povos indígenas e comunidades quilombolas. Walsh menciona claramente a interculturalidade funcional como:

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se tornam uma nova estratégia de dominação, que aponta não a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para controlar o conflito étnico e a preservação da estabilidade social para aumentar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo "incluir" grupos historicamente excluídos (WALSH, 2012, p. 64).

A interculturalidade abordada por Catherine Walsh em seus trabalhos e defendida pela mesma como a única que pode criar métodos de quebrar a lógica colonial é a *Crítica*. É a maneira de pensar uma sociedade livre do esquema colonizador, de apontar as desigualdades da sociedade e denunciar a estruturação de poder *estrutural-colonial-racial*. Assim, há a necessidade de criticar e denunciar o processo histórico-social racista do Brasil. A construção histórica da América Latina se baseia na colonização do outro por parte do homem branco europeu e o desenvolvimento do conceito de raça para os povos negros e indígenas. Por tanto, somente com a ideia de decolonialidade, podemos pensar uma sociedade livre do esquema imperial colonizador.

A ideia central da interculturalidade crítica é apontar para uma sociedade sem os esquemas da colonialidade de poder, conceitualizada por Aníbal Quijano, que é a criação da ideia de raça para controle e classificação social e a lógica capitalista moderna-colonial-eurocêntrica que faz parte do desenvolvimento histórico da América Latina. A corrente filosófica decolonial é citada por Catherine Walsh para mencionar a *colonialidade do saber*, que é a negação do outro pelo esquecimento ou negação da memória e não representação política, social, econômica e acadêmica dos povos indígenas. Segundo Walsh:

O pensamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilizada de outras

racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2012, p. 67).

O pensar histórico sobre a temática indígena perpassou da visão romântica e cientificista do século XIX, do pensamento materialismo histórico para chegar ao patamar do protagonismo indígena na transmissão do seu próprio conhecimento para o mundo. Assim, como já foi debatido nesse capítulo, a construção da historiografia e do Ensino de História no Brasil é eurocêntrica e possui todas as características denunciadas pelo pensamento decolonial. Mas, além de denunciar e fazer o debate historiográfico sobre a perspectiva eurocêntrica, precisamos apontar novos olhares na perspectiva intercultural crítica sobre a História indígena e métodos de ensino que alcance os objetivos de (re)conhecer histórias e saberes dos diversos povos indígenas para educação básica.

Como representante desse protagonismo na escrita da vivência indígena, podemos mencionar a tese de Almiros Martins Machado (2015). Nela, o conhecimento do Almiros em conjunto com os parentes Mbya Guarani tece a narrativa sobre a caminhada que a nação indígena realizou para chegar ao território que ocupam nos dias atuais. O conhecimento indígena não é apenas respeitado ou há uma prática de alteridade com a comunidade pesquisada, nesse estudo de Almiros Machado, percebemos como a educação indígena alcança o patamar de transmitir por gerações suas histórias, conhecimento sobre a terra e rios e aprendizado de resistência e luta social contra os interesses financeiros do Estado brasileiro e de latifundiários.

Interesses financeiros ou de posse da terra passam longe da lógica de propriedade dos Mbya Guarani. Almiros Machado, descreve o conhecimento Guarani sobre o sentimento de pertencer da comunidade indígena, que mostra como a nação Guarani interage com a terra e o território que habita. Vejamos que o entendimento de posse sobre o solo, o ganho de vida com agricultora é diferente da lógica capitalista ocidental, que causa destruição no meio ambiente e utiliza da especulação fundiária para ganho financeiro. Por tanto, percebamos como o conhecimento Guarani pode ensinar para o mundo ocidental sobre o uso sustentável da terra, o uso dos recursos naturais da floresta sem agredir o meio ambiente. Neste caso, o uso da educação Mbya Guarani para o aprendizado de crianças não-indígenas sobre o meio ambiente torna-se um exemplo das possibilidades de uso da interculturalidade para a sociedade em geral.



Encerro esse primeiro capítulo com a filosofia Guarani sobre o uso da terra, sobre a criação da mesma e o conhecimento espiritual e técnico da nação indígena sobre um bem comum de todos:

O significado da terra para o Guarani, não é mensurado a partir de valor monetário, é axiológico; ele não se sente dono da terra, ela não lhe pertence, ele pertence a ela, interage com a mesma e a considera um ente vivo, por isso o valor pecúnia passa longe do que entende por valoração do bem, a significação é outra, pois como pode a terra mãe, irmã, ter um preço para o negócio? Como pode por preço no espírito da terra? Como pode ser o dono da mesma se não foi ele que a criou? A terra é Deus que a formou, ele é o dono (MACHADO, 2015, p. 152).

### **3 - CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES DE HISTÓRIA APÓS A LEI Nº 11.645/2008.**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada em relação ao entendimento acerca da “educação histórica” sobre o agente histórico indígena na formação inicial dos professores e professoras de História na Universidade Federal do Pará, em seus três cursos de graduação na área de História atualmente existentes nos campi de Belém, Bragança e Baixo Tocantins/Cametá. A pesquisa foi inicialmente realizada através da consulta e análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) vigentes no ensino de graduação em História nas três faculdades, após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

No primeiro capítulo dessa dissertação analisamos como o Ensino de História surgiu na sociedade ocidental no século XIX e como foi construído o processo narrativo do conhecimento histórico brasileiro. Verificamos como a perspectiva histórica eurocêntrica, centrada nos grandes acontecimentos políticos e personalidades, tornou-se um padrão narrativo para a educação histórica do Brasil. A Europa é ponto de partida para o ensino de história nas escolas brasileiras, a História grega e romana tornou-se a origem da “nossa civilização”, seríamos fruto da expansão europeia pelo mundo.

Mas, verificamos também como mudanças estão sendo desenvolvidas na escrita da História. O debate referente às relações étnico-raciais adentram na formação de professores e professoras no cenário nacional e a História indígena ganha protagonismo com a presença de indígenas dentro das universidades públicas. Porém, precisamos analisar até onde está o processo de transformação que os movimentos sociais indígenas exigiram no trato de sua memória histórica na sociedade não-indígena.

Buscamos identificar nos Projetos Pedagógico de Curso (PPC's) as mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história, descrição que não, por caso é o subtítulo dessa dissertação. Na identificação do objeto da pesquisa nas fontes documentais analisadas, houve a comparação dos dados obtidos nas mesmas com a bibliografia utilizada como aporte teórico, sendo Aníbal Quijano com a *decolonialidade* e Catherine Walsh com o conceito de *interculturalidade*. Neste capítulo, a análise realizada sobre as mudanças na formação inicial dos professores e professoras de História e a obrigatoriedade do ensino da História indígena na Educação Básica é o apontamento científico que pretendo apresentar junto aos demais estudos sobre a temática do Ensino da História indígena e do indigenismo.

Portanto, este é um capítulo de análise sobre as fontes pesquisadas, sendo interpretadas através dos aportes teóricos escolhidos para o desenvolvimento da dissertação e a hipótese de que ainda possuímos um currículo e leituras com bases eurocêntricas e no esquema quadripartite na formação inicial dos docentes de História, sendo estas as diretrizes de questionamento sobre os documentos. Essa crítica apontada sobre a formação de professores e professoras é fundada numa bibliografia especializada que discute essa temática, das teóricas referências no assunto podemos mencionar Bernardete A. Gatti (2010). Diretora e vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, aponta para as problemáticas na formação inicial docente no Brasil e os “por quês” dessa formação, como a mesma descreve:

Há muitas pesquisas ou ensaios sobre a formação de professores cujos fundamentos nem sempre se acham claramente colocados, abrindo espaço para muitas suposições, arbítrios e, por que não dizer, invencionices sem base real sólida. Porém, a falta de tomada de posições fundadas, como ponto de partida para a formação de docentes, deixa espaço para isso (GATTI, 2015, p. 229).

Há a necessidade de apontamentos e análises na formação de professores e professoras no Brasil, na disciplina História não é diferente. Vejamos que um dos poucos estudos encontrados sobre formação inicial de docentes de História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) é o já citado no primeiro capítulo *A formação de professores no curso de história da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico*, dissertação de Sérgio Bandeira do Nascimento. O historiador, que defendeu a dissertação em 2008, procurou entender a problemática da formação dos professores de História na proposta curricular do curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA) e como esses docentes estavam sendo preparados para atuar na Educação Básica através do Projeto Político Curricular.

A dissertação citada no parágrafo anterior mostra as possibilidades de pesquisa que podem ser desenvolvidas na temática da formação inicial de professores e professoras de História no Estado do Pará. No trabalho de Sérgio Bandeira, o campus Belém da UFPA é o único pesquisado, mas não é algo que limitou os resultados acadêmicos da dissertação. Na pesquisa apresentada no segundo capítulo desta dissertação, buscamos analisar também os cursos de História oferecidos fora da sede na instituição. Assim, além do Curso oferecido pela Faculdade de História (FAHIS) do campus Belém, analisamos aqueles ofertados pela Faculdade de História (FAHIST) do campus de Bragança e da Faculdade de História (FACTHO) do campus do Baixo Tocantins/Cametá.

O curso de História na UFPA tem sua origem em 1955 através da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no Campus de Belém, de onde surgiu a atual Faculdade de História (FAHIS) que oferta os cursos de bacharelado e licenciatura em História. Era a FAHIS que ofertava de forma flexibilizada a graduação em História (bacharelado e licenciatura) para os campi do interior da UFPA. É a partir de 2009 que a UFPA passou a ter a oferta regular do curso de licenciatura em História em Bragança e Cametá, quando se constituiu um corpo docente próprio nos campi existentes nestes dois municípios, que deram origem à FAHIST e à FACTHO.

Portanto, os cursos de história dos três campus da UFPA aqui apresentados possuem processos diferentes de sua formação como subunidade, de corpo docente, de público de discentes (que dependendo da localidade e condição social, demonstram experiências cotidianas importantes para o curso), e até de estrutura física. Mas, todos os campus da UFPA passaram pela obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, da disciplina História Indígena e do Indigenismo nos cursos de graduação em licenciatura em História, portanto, havendo necessidade de abrir concursos e seleções de docentes para área de atuação específica. Professores e professoras que foram efetivados como específicos para atuação no ensino, pesquisa e extensão da temática indígena, tornaram-se importantes interlocutores desta pesquisa, na medida em que buscamos as transformações nas abordagens e nos métodos de ensinar História na Educação Básica.

Destacam-se nesse cenário a importância do debate da interculturalidade nas escolas, da temática das relações étnico-raciais na luta contra o racismo e do protagonismo indígena como proposta de combate ao preconceito contra os povos originários do Brasil. Temáticas importantes para o avanço de uma sociedade democrática e igualitária, que respeita o

diferente e luta pela qualidade de vida do outro, mesmo que esse outro tenha origens históricas, étnicas e culturais diferentes. A educação intercultural propõe para a Educação Básica um ambiente de debates em relação aos conflitos, negociações, interações dos grupos sociais que formam a sociedade brasileira, assim, permitindo que todos os segmentos sociais e étnicos tenham representação política nas esferas públicas.

Porém, para a temática intercultural e a História indígena e Indigenismo serem inseridas nas escolas de Educação Básica brasileiras, necessitamos de formação docentes adequadas para a sociedade que necessita cada vez mais de narrativas plurais sobre a História do Brasil. Sendo assim, há a necessidade de análise sobre a formação inicial dos professores e professoras de História que atuam nos sistemas de ensino. A problematização sobre a graduação de docentes da disciplina História, utiliza-se da crítica sobre as demais áreas de conhecimento da Educação Básica e suas formações iniciais. Os questionamentos feitos sobre teoria e prática, currículo, formação acadêmica ou profissional, referências bibliográficas, são alguns assuntos debatidos por teóricos que pesquisam formação de professores. Max Butlen (2015) debate a profissionalização da formação de professores e como uma balança entre o acadêmico e o ambiente escolar podem contribuir para uma excelente experiência de graduação para um futuro docente da Educação Básica. Para Butlen, a universidade precisa se questionar sobre as limitações que a mesma apresenta para os futuros professores e professoras:

As dúvidas aparecem quando se trata de saber se a universidade está em condições não somente de dizer o que ensinar, mas também como ensinar, como transmitir esses saberes aos alunos. A universidade dispõe de professores aptos a auxiliar os futuros professores a adquirir os saberes para ensinar? (BUTLEN, 2015, p. 58).

Portanto, a pesquisa pretende abordar em um assunto específico na formação inicial de professores e professoras de História no Estado do Pará, as mudanças (e permanências) no trato da temática indígena no ensino de história.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das faculdades de História do Estado do Pará que fazem parte dessa pesquisa, foram analisados como documentos construídos historicamente por um grupo social acadêmico que possui o poder institucional de mudança e permanência na organização curricular. Os documentos foram contemplados como fontes, material de pesquisa que apresentam ideias, relação de poder, hierarquias e etc.

Cada PPC informa a legislação que orientou sua formulação. No recorte temporal utilizado, os projetos pedagógicos surgiram a partir de um curso já regularizado na instituição (História licenciatura da FAHIS) e que em 2009 já trazem um componente curricular obrigatório da disciplina História Indígena e do Indigenismo. Os PPC's dos três cursos de História da UFPA aqui analisados tiveram suas formulações orientadas pela legislação vigente. Assim, em 2012, os PPC's de História foram aprovados em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível de superior para os cursos de licenciatura, Resolução CNE/CES nº 13 de março de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e, na UFPA, a Resolução CONSEP nº 3.186, de 28 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará. Em face de mudanças na legislação, ainda temos como regulador dos cursos de licenciaturas Resolução nº 2 de 1 de junho de 2015.

Os Projetos Pedagógico de Curso (PPC's) analisados aqui foram:

- Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém;
- Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Bragança;
- Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Bragança;
- Projeto Pedagógico Curricular de História (2010), Universidade Federal do Pará, Campus Tocantins/Cametá.

A metodologia utilizada foi realizar uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das faculdades de História da UFPA (campus Belém, Bragança e Tocantins/Cametá). A questão específica a ser apresentada são as mudanças curriculares ocorridas nas faculdades de História pesquisadas após a promulgação da Lei nº 11.645/2008 e as particularidades de cada campus da UFPA, por exemplo, quais os períodos da graduação em licenciatura em História que são ministrados os cursos de história indígena e do indigenismo, se existe ou não mais de um componente curricular específico para a temática indígena ou se os PPC's possuem cursos destinados ao ensino de História indígena para a Educação Básica. Outros filtros de análise foram feitos nos documentos pesquisados, sendo eles: a graduação inicia com disciplinas sobre a antiguidade europeia? Os cursos de licenciatura em História no

Estado do Pará possuem projetos de extensão relacionados com a temática indígena e o Ensino de História?

### 3. 1 - AS MUDANÇAS CURRICULARES NAS FACULDADES DE HISTÓRIA DO ESTADO DO PARÁ

Quando pensamos em currículo, programas pedagógicos ou planos de aulas, logo se apresentam esquemas pragmáticos de ensino, referências bibliográficas e tabelas de disciplinas que precisam serem contemplados no planejamento e prática de escolas e faculdades ou qualquer espaço de ensino. Mas quando nos aprofundamos nas análises sobre tais documentos planejadores da Educação Básica, cursos de especialização e graduações, vemos que são produtos orientados por interesses sociais, que foram construídos historicamente com objetivos de mudanças ou manutenção dos *status quo* da sociedade. Assim, de maneira rápida, já podemos perceber como matéria de pesquisa o que é apresentado nos currículos, PPC's ou ementas de cursos de graduação.

Mudanças curriculares, inserção de temáticas novas em livros didáticos e cursos na formação inicial de professores e professoras são momentos de cisão, conflitos e processos longos para apresentar os resultados esperados pelas modificações propostas em um determinado tempo. Com a Lei nº 11.645/2008 não é diferente, sua implementação na Educação Básica e nas graduações e pós-graduações de licenciatura no Brasil inteiro é um processo em andamento com avanços e dificuldades. Como escreve Lúcia Maria Gonçalves de Resende (1998), sobre a homogeneização dos nossos currículos escolares, padronizando nossa história em apenas um discurso oficial dos livros didáticos, contrariando nossa interculturalidade presente na história brasileira:

[...] colocamo-nos em conflito com ideias que acabam por privilegiar a homogeneidade, sugerindo movimentos centrados na cristalização e exclusão, ou seja, na manutenção e na conservação. Analisando algumas realidades, é possível concluir que essa homogeneização ocorre pela necessidade de controle, desconsiderando, inclusive, a história vivencial dos alunos. Professores e comunidade escolar trazem embutido em seu pensar e em seu fazer o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, restrita e padronizada nos livros didáticos, quando nós somos, como na África, um continente permeado pela diversidade e pela oralidade de regiões tão fortes em seus valores, dogmas, costumes e princípios (RESENDE, 1998, p. 5).

O currículo de formação escolar ou acadêmica é formado por escolhas culturais, construções sociais que no percurso histórico de criação da escola ou das faculdades de formação profissional, foram componentes de ação na composição dos materiais didáticos e temáticas debatidas em salas de aula. Podemos pensar como o currículo escolar atual foi construído pelos parâmetros da sociedade como mercado de trabalho, democracia, cidadania, raciocínio e matemática, saúde pública e etc. Já passamos pela análise historiográfica da construção histórica do ensino de história e do pensamento histórico brasileiro, mas será que essa construção cultural da historiografia, com ênfase no eurocentrismo e na História quadripartite, ainda predomina nos currículos de formação dos professores e professoras de História do Estado do Pará?

A análise sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) das faculdades de História da UFPA perpassa pela pesquisa sobre os documentos levantados nas secretárias das mesmas e através dos sites oficiais que disponibilizam para comunidade as diretrizes dos cursos de graduação em licenciatura em História. Foram pesquisados os PPC's aprovados pelos colegiados das faculdades da UFPA (campus Belém, Bragança e Tocantins/Cametá) após o ano de 2008, período de promulgação da Lei nº 11.645/2008. Legislação que tornou obrigatória o ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica brasileira, concomitantemente, tornando obrigatória na formação inicial de professores e professoras de História uma disciplina exclusiva para a temática indígena.

Assim, com a criação do curso “História Indígena e do Indigenismo” e “prática pedagógica sobre temática indígena”, as faculdades de História da UFPA exerceriam seus papéis sociais como instituições preocupadas com a formação de profissionais capacitados na temática das relações étnico-raciais da Educação Básica.

Gimeno Sacristán (2000) escreve sobre a relação entre currículo e cultura, e como o segundo interfere e transforma o documento diretriz de educação. Podemos assim pensar como movimentos sociais indígenas conseguiram visibilidade e atenção do poder público para tentar criar uma cultura de respeito e alteridade com o conhecimento indígena na escrita da História do Brasil e os avanços das pesquisas históricas na temática indígena ajudaram a proporcionar novos olhares sobre os agentes históricos indígenas. Esses seriam alguns dos critérios para a criação da Lei nº 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino da história indígena na Educação Básica.

Para pensarmos melhor sobre o assunto, podemos verificar o que escreve Sacristán:

Os critérios dos currículos assinalam os territórios da cultura de onde se selecionam os componentes do currículo. Os critérios para selecioná-lo entre eles mesmos são os seguintes: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para que o aluno defina, determine e controle sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades, técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo (SACRISTÁN, 2000, p. 60).

Portanto, as mudanças curriculares e nos Programas Pedagógicos da Educação Básica e das faculdades de graduação seriam resultantes das necessidades das sociedades, decorrência das pressões sociais por representatividade, democracia e igualdade, além é claro, do poder reacionário que deseja as permanências do *status quo* da sociedade. Mas precisamos pensar e analisar essas mudanças nos currículos, comparar o período da formação inicial dos professores e professoras de História que foi inserido o curso de História Indígena e do Indigenismo. E olhar criticamente sobre as diferenças entre os currículos das faculdades pesquisadas e se uma disciplina consegue mudar a realidade de um curso fundado no pensamento eurocêntrico.

Para iniciarmos nossa análise sobre os Projetos Pedagógicos de Curso, precisamos pensar como se caracteriza esse documento importante para o funcionamento de um curso de graduação, quais as suas etapas de construção. Cabe ressaltar que na UFPA, a Pró-reitoria de Graduação (PROEG) formula um roteiro de apresentação dos PPC's de forma a controlar que os mesmos cumpram aspectos da legislação que autoriza o funcionamento dos cursos de graduação. Começamos visualizando o PPC ano 2012 da faculdade de História da UFPA do Campus Belém, que se encontra assim dividido:

1. Introdução
2. Justificativa da Oferta do Curso;
3. Características Gerais do Curso;
4. Diretrizes Curriculares do Curso;
5. Organização Curricular do Curso;
6. Planejamento do Trabalho Docente;
7. Sistema de Avaliação;
8. Infraestrutura;
9. Referências Bibliográficas.



Na introdução é apresentado o histórico da Instituição de Ensino Superior (IES), mencionando-se os decretos e estatutos que criaram as primeiras faculdades, número de vagas, regras de acesso e estrutura física para o funcionamento da universidade. A justificativa da oferta do curso é o dilema de funcionamento da instituição. A denominada missão da maior universidade da região norte do Brasil é descrita assim:

(...) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica; formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua formação humanista e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônida; cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário e às demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa.<sup>11</sup>

Na justificativa da oferta do curso, podemos analisar a importância do pensamento histórico para a Amazônia, que é descrita como estratégico para a região, pois seria um mecanismo para reescrever a ideia de que o espaço geográfico do norte do Brasil seria um lugar sem presença humana. Nesta etapa ainda se coloca a preocupação do curso de História oferecer um currículo adequado para a licenciatura e que a graduação em História da UFPA teria como objetivo de estudo a Amazônia. Podemos verificar que a Amazônia é a preocupação das análises históricas que a faculdade de História da UFPA campus Belém se propõe a produzir. É visível que o homem e a mulher amazônica são os agentes históricos presentes nos trabalhos acadêmicos dos discentes e docentes da instituição.

Após mencionar a criação do Curso de História em 1954 pelo Decreto Federal nº. 35456, que formou os primeiros professores de História e Geografia do Estado do Pará no ano de 1957, o documento apresenta o desenvolvimento técnico da Faculdade de História como um curso que possui pós-graduação *latu senso* e *strictu senso*. Na característica geral do curso é apresentada uma ficha técnica com as informações sobre modalidade de oferta, duração do curso, turno, carga horária total, regime acadêmico até avaliação externa.

Nas diretrizes curriculares do curso são apresentados os fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógico, objetivo do curso, perfil do egresso, competências e procedimentos metodológicos que descrevem as características particulares do

---

11 Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém p. 3

curso de História da UFPA campus Belém. Nessa etapa do Projeto Pedagógico do curso de graduação de licenciatura em História é realizada uma descrição historiográfica, perpassando pelo início da História como conhecimento científico do passado humano com os métodos de investigação documentais que surgiram no século XIX até as mudanças teóricas da ciência dos homens no tempo que surgem com a Escola dos Annales, História Social Inglesa e pela Nova História.

Vejam os que o texto deixa claro que as mudanças na historiografia no decorrer dos séculos XX e XXI permitem que os futuros professores e professoras de História façam uma crítica mais profunda sobre o que é memória, construção social do passado, agentes históricos silenciados e que a visão sobre o passado humano é algo construído politicamente. Essa perspectiva histórica seria a competência e habilidade desejada na formação inicial de docentes em História pela UFPA. Assim, a presença dos agentes históricos indígenas, africanos e afro-brasileiros na pesquisa e escrita histórica na Faculdade de História da UFPA campus Belém é de extrema importância para quebrar a lógica eurocêntrica e do colonialismo do poder, ponto criticado por Aníbal Quijano.

No tópico dos objetivos podemos perceber como a região amazônica é importante para os cursos de graduação em História do Norte do país. A Amazônia torna-se um lugar de pesquisa, um objeto de estudo que parte da ideia de uma região construída socialmente e historicamente. Utilizando da corrente historiográfica da História Local, podemos mencionar que o objetivo da formação inicial dos professores e professoras de História da UFPA são os homens e as mulheres amazônicas, os agentes históricos são o foco de pesquisa. Como escreveu Michel de Certeau (1998), a estrutura da sociedade possui mecanismo de dominação, mas os agentes históricos realizam pequenas ações de mudanças nessa estrutura. Os docentes em História, graduados pela UFPA do campus Belém precisam ter a habilidade de pensar e escrever sobre as permanências e mudanças, a conservação e os rompimentos ocasionados pelas ações dos agentes históricos.

O perfil do egresso descrito no Projeto Pedagógico do campus Belém segue mencionando a importância da região amazônica para o curso de graduação em História. O princípio universitário da UFPA de Ensino, Pesquisa e Extensão é apontado como norte para o Conselho da Faculdade de História, que possui três pontos de diretrizes. Primeiro, mesmo no bacharel ou licenciatura em História, os *“saberes relacionados à produção de conhecimento histórico e à consequente conformação da historiografia constituem a formação de todos*

*aqueles que operam a memória a partir da História*”<sup>12</sup>. Em segundo, o entendimento sobre a região amazônica torna-se importante para “*formular soluções e encaminhamentos para os problemas e lacunas existentes*”<sup>13</sup>. Em terceiro, vejamos como o conhecimento histórico torna-se um fundamento importante para a formação dos docentes que atuarão no ensino de história na Educação Básica:

O egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira. O graduado deverá estar capacitado a operar o conhecimento historiográfico, de forma a produzir, a partir dele, Saber Histórico Escolar<sup>14</sup>.

Por tanto, o graduado em licenciatura em História pela UFPA campus Belém possuirá a capacidade de diferenciar o saber histórico acadêmico do escolar, criando métodos de ensino para crianças e adolescentes alcançarem o objetivo de pensar historicamente sobre sua cidade, identidade, política e todos os elementos que fazem parte da cultura do discente. Os docentes graduados em História precisam saber trabalhar com o conhecimento prévio do aluno sobre algum assunto para poder construir um conhecimento escolar adequado ao público da sala de aula. Sobre essa temática, podemos mencionar o trabalho de Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo, que escrevem sobre a diferença entre história acadêmica e saber histórico escolar. Os autores apontam que o saber escolar da História perpassa principalmente pelos fatores:

[...] construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com a naturalização e abrindo o horizonte de expectativas (GONTIJO, 2009, p. 16).

Assim, o professor e professora de História possuirão as competências exigidas pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de História UFPA campus Belém. Criando métodos de ensino, materiais didáticos e projetos de intervenções que transformem a realidade escolar, e como descrito na linha “j” na etapa de competências do graduando em História, o professor

12 Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém p. 8

13 Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém. p. 8

14 Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém. p. 8

precisa promover a educação dos alunos com “*cuidado com aspectos afetivos, físicos, socioculturais, ambientais e éticos, sobretudo atuando na formação plena da cidadania*”.

Após a descrição dos objetivos, métodos e características de formação inicial de historiadores e professores de História pela IES, vejamos a etapa que é objeto de pesquisa dessa dissertação. A organização curricular do curso de História da UFPA campus Belém, já pode apontar para as mudanças (e continuidades) ocorridas na graduação no trato da temática indígena no Ensino de História. As partes técnicas, objetivos, filosofia do curso são etapas importantes dos projetos pedagógicos de um curso de graduação em História, mas é na organização curricular que veremos se a formação é etnocêntrica, se a temática étnico-racial é importante ou as disciplinas “história indígena” e “história africana e afro-brasileira” são apenas complementares no curso. São questionamentos importantes a serem feitos sobre o desenho curricular dos cursos, pois mesmo o PPC apontando a importância do reconhecimento histórico da diversidade cultural brasileira, uma única disciplina da temática indígena não será suficiente para quebrar a lógica colonial na formação histórica brasileira.

Na etapa da organização curricular do curso de graduação em História da UFPA campus Belém, podemos verificar como estão distribuídas as diretrizes historiográficas no decorrer do curso de formação inicial dos professores e professoras de História. Veremos que o compartilhamento de disciplinas entre bacharelado e licenciatura acontece em várias ocasiões, principalmente, nas que trabalham a parte teórica da historiografia. Mas podemos observar, também, que disciplinas que enfocam a parte pedagógica do ensino de história estão presentes na carga horária de formação docente. O Projeto Pedagógico do campus Belém da graduação em História atualmente apresenta uma mudança em relação ao desenho curricular da primeira década do século XXI.

Veremos a introdução de disciplinas com o objetivo de formação de professores e professoras de História na prática da sala de aula. A disciplina Prática como Componente Curricular (PCC), insere o graduando no ambiente escolar proporcionando experiência com o ensino de história desde o início da formação inicial. A prática pedagógica na sala de aula torna-se mais presente na graduação de História da UFPA campus Belém após a inserção das disciplinas PCC. Comparando com os programas curriculares do mesmo curso de graduação na primeira década do século XXI, podemos mencionar que houve mudanças na formação pedagógica dos professores e professoras de História. São cinco Práticas como Componente Curricular ofertadas no decorrer do curso, respectivamente: Estratégia de Ensino de História

6º ao 9º ano I, II e Ensino Médio, Texto Didático: Produção e Usos, Ensino de História e Linguagens: Literaturas e Mídias.

Outra mudança ocorrida da década passada para atual na formação inicial de docentes de História no Campus Belém são as disciplinas que deixaram de focar no pensamento europeu como início do pensamento histórico brasileiro. O olhar colonial eurocêntrico deixa de ser o ponto de partida para formação historiográfica dos futuros profissionais da História para abordar questões mais específicas com a realidade brasileira. Sendo as disciplinas História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporâneo foram substituídas, respectivamente, por Formação do Pensamento Clássico, História do Feudalismo, Formação dos Estados Nacionais, História das Revoluções, História do Imperialismo e História do Tempo Presente. Assim, como as disciplinas História da América I, II e III, que deram espaço para o debate mais crítico sobre o colonialismo com as disciplinas História da América Colonial, Formação dos Estados Nacionais e Regimes Autoritários na América Latina, História da América Contemporânea.

A importância que a temática da “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” ganha na formação inicial do curso de graduação UFPA campus Belém é notória. A mesma temática é referenciada no Projeto Pedagógico como central em diversas disciplinas, sendo abordada em diferentes períodos históricos como objetivo de aumentar a presença dos agentes históricos indígenas e negros na graduação de História. No âmbito da temática indígena, veremos a discussão sobre:

- 1) A conquista europeia na América Colonial e as formas de resistência dos povos indígenas;
- 2) Formas de escravização da mão de obra indígena no Brasil e na Amazônia colonial;
- 3) A temática indígena no ensino de história;
- 4) Políticas indigenistas na América portuguesa e no Brasil imperial e republicano;
- 5) Identidades indígenas na Amazônia e relação com a sociedade nacional<sup>15</sup>.

Há mudança de foco sobre a questão indígena nos programas pedagógicos entre as duas primeiras décadas do século XXI. Podemos mencionar que na década passada a temática indígena no campus Belém possui como característica uma única disciplina que trabalha a historiografia e a antropologia indigenistas. A temática indígena é citada na disciplina História do Brasil I com o assunto de sociedades indígenas antes do período colonial e durante a conquista portuguesa, depois em História da Amazônia I com a interação entre indígenas,

---

15 Projeto Pedagógico Curricular de História (2012), Universidade Federal do Pará, Campus Belém. p. 12

européus e negros no espaço amazônico, e por último, na própria História Indígena e do Indigenismo.

Enquanto que após a Lei nº 11.645/2008, com abertura de concurso de professores para cadeira de História Indígena e do Indigenismo, teremos uma preocupação mais efetiva na temática, visivelmente observada no Programa Pedagógico atual da graduação da UFPA campus Belém. A identificação da temática indígena no Programa Pedagógico da IES pesquisadas nessa dissertação é um dos métodos de análise realizados na busca do objetivo de pesquisa. Posteriormente, observaremos pela comparação entre os PPC's das faculdades de História do Estado do Pará, as diferenças de abordagens sobre a temática indígena e quais mudanças podem ser percebidas na formação inicial dos professores e professoras de História após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

### 3.2 - PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E A TEMÁTICA INDÍGENA.

A estrutura do projeto pedagógico de um curso de graduação pode informar sobre os princípios que norteiam a formação inicial de alguma profissão. O projeto pode mencionar quais características técnicas e acadêmicas o discente vai encontrar no decorrer das disciplinas, o perfil de formação. Vejamos que o perfil de formação pelo Projeto Pedagógico da graduação em História da UFPA campus Belém é, atualmente, crítico à visão eurocêntrica da História. Podemos fazer tal afirmação quando percebemos mudanças curriculares relacionadas com as disciplinas que iniciam o curso, não sendo mais a História Antiga e Medieval europeia, mas uma introdução aos estudos históricos que direcionam a centralidade das atenções para a realidade brasileira.

As ações pedagógicas referente a Lei nº 11.645/2008 nos demais campus pesquisados (Bragança, Tocantins/Cametá), mostram as alternativas disponíveis na formação inicial de professores e professoras de História. Criar uma perspectiva diferente da eurocêntrica sobre a formação histórica e social do Brasil tornar-se possível com iniciativas de mudanças sobre o currículo e metodologia tradicional de formação inicial de docentes. Luiz Augusto Pinheiro Leal, Igor Alessom Dantas Brito e Thamires Beatriz Braga Barros (2019) indicam que sem uma alteração crítica e concreta do currículo tradicional, as temáticas africanas, afro-brasileira e indígena continuaram a ser minimizadas e tratadas pelo viés folclórico. Ao pesquisarem a experiência vivida por discentes do curso de História da

UFPA/Cametá, que acompanharam trabalho de campo na comunidade quilombola do Umarizal, no município de Baião/PA. Augusto Leal, Igor Brito e Thamires Barros perceberam a importância de trazer para a formação inicial de professores e professoras de História, as narrativas históricas dos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e todos os agentes históricos excluídos dos livros didáticos e fontes históricas documentais. Pois, assim:

O acesso desigual ao conhecimento gera a continuidade da desigualdade entre saberes. Contudo, o uso criativo de metodologias e o conhecimento crítico sobre o tema e a realidade discente pode dar uma direção nova ao que antes parecia ser apenas um desafio. (LEAL; BRITO; THAMIRES, 2019, p. 59)

Essa afirmação perpassa pelos avanços que os estudos de pensamento crítico sobre a ordem hegemônica colonial e eurocêntrica tiveram na História brasileira. Vejamos que no primeiro capítulo dessa dissertação temos a explicação de como a escrita e o Ensino de História no Brasil surgiu como um apêndice da História europeia. A visão de que “Nossa História” inicia-se como o surgimento das civilizações gregas e romanas começa a ser revista na segunda metade do século XX, ocasionando em mudanças de interpretações históricas sobre o passado. Neste caso, como menciona Pilar Cuevas Marin (2013):

Lo cual nos permite avanzar, tomando en cuenta sus legados así como los actuales debates intelectuales y políticos —en especial los provenientes de los estudios poscoloniales, subalternos, el horizonte moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica— en proyectos que en el ámbito de la memoria colectiva puedan ser pensados como prácticas decoloniales. Señalemos por lo pronto que la apuesta decolonial nos permite reflexionar más allá del contexto moderno occidental en el cual surgió, en este caso, la recuperación colectiva de la historia, para advertir que la modernidad en América Latina haría parte de una experiencia de carácter no sólo moderna —en los términos trazados desde la interpretación eurocéntrica— sino también colonial (MARIN, 2013, p. 70).

As mudanças possíveis pelo olhar crítico sobre o passado histórico da América Latina são fruto das lutas políticas e epistemológicas no meio acadêmico e social. Os movimentos sociais indígenas são um dos grupos sociais que participaram na criação da Lei 11.645/2008, a luta por uma educação no Brasil mais inclusiva da cultura e História indígena é uma exigência desde os anos 1980. Podemos mencionar os documentos de reuniões que marcaram os movimentos indígenas no final do século XX. Entre eles, o documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso em maio de 1989, nas palavras dos indígenas que participaram daquele encontro, “a sociedade envolvente deve ser educada no



sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas”<sup>16</sup>. No documento enviado pelos professores indígenas de Rondônia em 1990 ao Senado Federal temos a exigência dos mesmos sobre o respeito que os indígenas queriam receber na educação não-indígena e nos materiais didáticos. Outro documento importante, que mostra a participação dos povos indígenas na luta por uma educação mais democrática e livre do preconceito e racismo é a “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”<sup>17</sup>, escrita em julho de 1991 pelos professores indígenas e reafirmada em outubro de 1994, está firmado como princípio que “nas escolas dos não índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo”<sup>18</sup>.

O documento técnico consolidado realizado pela consultoria de Luís Donisete Benzi Grupione (2012) para regulamentar a Lei 11.645/2008, permite analisar a temática indígena na Educação Básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) na sua função de orientar os sistemas de ensino e suas diferentes instituições, na elaboração e implementação de ações voltadas para política educacional brasileira. Nesse documento veremos como a temática indígena vem sendo problematizada nas pesquisas históricas, antropológicas e pedagógicas nas últimas décadas. Principalmente, em relação a oito pontos: 1) índios e negros são quase sempre enfocados no passado e de forma secundária: o índio aparece em função do colonizador; 2) a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia; 3) os livros didáticos ignoram o processo histórico que teve curso no continente; 4) os povos indígenas são apresentados pela negação de traços culturais significativos (falta de escrita, falta de governo; falta de tecnologia para lidar com metais, etc); 5) omissão, redução e simplificação do papel indígena na história; 6) operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; 7) generalizam traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas; 8) trabalham com a dicotomia índios

---

16 CNE/UNESCO 914BRZ1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Controle Unesco 5557. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Contrato no. SA 3524/2011. DOCUMENTO TÉCNICO CONSOLIDADO Estudos para regulamentar a Lei 11.645. 2012. p. 9

17 CNE/UNESCO 914BRZ1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Controle Unesco 5557. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Contrato no. SA 3524/2011. DOCUMENTO TÉCNICO CONSOLIDADO Estudos para regulamentar a Lei 11.645. 2012..

18 CNE/UNESCO 914BRZ1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Controle Unesco 5557. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Contrato no. SA 3524/2011. DOCUMENTO TÉCNICO CONSOLIDADO Estudos para regulamentar a Lei 11.645. 2012.. p. 9



puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta.<sup>19</sup>

O olhar crítico sobre a História e cultura indígena reproduzidas nas escolas brasileiras cria um ambiente de luta por uma educação mais igualitária e antirracista. Vejamos que o relatório técnico para implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica brasileira aponta para as perspectivas racistas e eurocêntricas da história e da sociedade latino-americana. Já citado aqui anteriormente, o pensamento colonial/moderno adentrou na subjetividade dos povos latino-americanos de tal que forma que a reprodução do poder colonial continua até os tempos atuais. A ideia de progressividade para uma civilização mais avançada é oriunda do pensamento colonial eurocêntrico, generalizar os povos indígenas como primitivos, culturalmente homogêneos e propensos a sofrer com a aculturação são formas racistas de pensar a interculturalidade nas regiões das Américas e da Amazônia.

Grupione, ao mencionar as problemáticas encontradas nos livros didáticos brasileiros sobre a temática indígena, indica a importância de trabalhar com a história e cultura indígena nas salas aulas, pois com a mesma podemos tratar sobre os assuntos de diferença salarial entre homens e mulheres, o preconceito contra minorias como ribeirinhos, imigrantes, pobres, homossexuais e outros grupos silenciados pelas instituições de poder. Assim, no documento técnico consolidado como estudo para regulamentar a Lei nº 11.645/2008, podemos perceber as diretrizes acadêmicas e pedagógicas que foram utilizadas para construir a legislação e suas possíveis aplicações na Educação Básica brasileira.

Grupione descreve todo os pareceres técnicos, acadêmicos e pedagógicos sobre a Lei nº 11.645/2008 e como a temática indígena é importante para a sociedade brasileira, com o objetivo de transformá-la em símbolo de respeito à diversidade cultural e histórica do nosso país. Questão que tornou possível as mudanças já apontadas no Projeto Pedagógico Curricular de licenciatura em História da UFPA campus Belém, deixando de ministrar as disciplinas tradicionais “História Antiga” e “História Medieval” para iniciar o curso de licenciatura e bacharelado em História com assuntos mais interligados com a realidade histórica brasileira. Por tanto, a decolonialidade se esboça nessa mudança, no momento que a Europa deixa de ser

---

19 No documento técnico realizado por Luís Grupione são apontados os estudos de Myazaki (1985), Almeida (1987), Telles (1987) e Grupioni (1995) como exemplo de pesquisas que evidenciam os oito pontos problemáticos em relação a temática indígena na Educação Básica. Mas podemos apontar estudos como Coelho e Coelho (2015), Fernandes (2009), Henrique (2014) como pesquisas mais atuais que mencionam essas mesmas problemáticas na Educação Básica brasileira.

ponto de partida para os estudos historiográficos em um curso de graduação para professores e professoras de História.

Ao falarmos do conceito *decolonial*, é necessário debater sobre a escrita de Aníbal de Quijano. O sociólogo e pensador humanista chileno, descreve o pensamento histórico linear e progressista, como uma metodologia para as ideias eurocêntricas. No século XIX, têm-se o surgimento da ideia de progresso da humanidade, onde a Europa seria o seu berço e o mundo não-europeu estaria em um estágio primitivo da história ou pré-histórico. Portanto, nessa visão de tempo linear pauta-se em um pensamento eurocêntrico de progresso, onde o objetivo desse progresso seria a civilização ocidental<sup>20</sup>.

A crítica da ideia de totalidade, estruturalista e progressividade da humanidade é um ponto central para desconstruirmos a lógica eurocêntrica histórico-social que se criou para explicar as relações sociais, interculturais, gênero e etnias. O princípio de colonialidade/modernidade que Aníbal Quijano explica é a noção de que existe uma hierarquia no processo histórico e cultural da humanidade. O pensamento eurocêntrico criou a concepção de humanidade como algo progressivo, onde os inferiores ou culturas tradicionais estariam ainda evoluindo para um patamar mais avançado da humanidade. A ideia de progresso, tempo linear e que a Europa modernista capitalista seria o objetivo da civilização, provoca preconceitos contra as demais culturas e etnias no mundo<sup>21</sup>. Assim, ter como cursos iniciais de graduação em História “História Antiga” e “História Medieval”, graduação em uma região que foi colonizada por portugueses e que tem uma diversidade de povos indígenas, contradiz o desejo de promover igualdade, democracia e valorização das relações étnico-raciais.

Embora a mudança no início da graduação em História da UFPA campus Belém apresente uma visão crítica ao esquema tradicional da historiografia, que o tempo linear seja quebrado com disciplinas onde o foco principal seja a realidade brasileira, precisamos analisar o que é proposto no desenho curricular dos campi Bragança e Tocantins/Cametá em conjunto com as ementas do curso História Indígena e do Indigenismo de cada campus para identificar

---

20 O pensar teórico e historiográfico sobre a ideia de progresso da história é realizado desde meados do século XX, a crítica sobre a visão progressista dos eventos da humanidade pode ser vista em estudos como de Jacques Le Goff “História e Memória” (1990), Alain de Benoist “Uma Breve História da Ideia de Progresso” (2001) e Robert Nisbet “História da ideia de Progresso” (1985).

21 Exemplo da ideia de progresso que a Europa e sua sociedade branca, patriarcal e cristã fosse o objetivo da humanidade é a tese da eugenia. No Brasil, o pensamento eugênico foi representado pelo Antropólogo e médico carioca João Baptista de Lacerda. A ideia de que a raça branca substituiria as raças negras e indígenas pela miscigenação era forte entre alguns intelectuais brasileiros, esses “homens da ciência” tinham como desejo o branqueamento da população brasileira.

e comparar as mudanças no trato da temática indígena no Ensino de História. Pois, poderemos perceber a quebra da lógica eurocêntrica da História denunciada por Aníbal Quijano (2009):

Deve ter-se em conta, em relação a estas questões, que outros termos têm a mesma origem naturalista, comum: estrutura, processos, organismo, termos que no eurocentrismo passam ao conhecimento social com as mesmas amarras cognitivas que o termo classe. A óbvia vinculação entre a ideia eurocêntrica das classes sociais com as ideias de estrutura como uma ordem dada na sociedade, e de processo como algo que tem lugar numa estrutura, e de todas elas com as ideias organizativas e sistêmicas da ideia de totalidade, ilumina claramente a persistência nelas de todas as marcas cognoscitivas da sua origem naturalista e através delas, da sua duradoira impressão sobre a perspectiva eurocêntrica no conhecimento histórico-social (QUIJANO, 2009, p. 97).

### 3.3 - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: BRAGANÇA E TOCANTINS/CAMETÁ

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade de História da UFPA campus Bragança, ano 2012, apresenta-se de forma articulada com as diretrizes de formação inicial para professores da Educação Básica do Brasil. A Resolução CNE/CES nº 13 de março de 2002 também se apresenta com um documento oficial importante na articulação do PPC. O documento em seu tópico de apresentação, menciona algumas informações importantes para entender a criação do curso de licenciatura em História no nordeste paraense e sua dinâmica com a região.

O campus de Bragança da Universidade Federal do Pará foi criado em 1987, com o critério de atender as necessidades de formação em nível superior do nordeste paraense. Profissionais formados em diversas áreas de atuação, sobretudo de licenciaturas, para impulsionar a região bragantina. O curso de licenciatura em História é ofertado desde o início das atividades do campus, porém, têm-se como oferta de maneira regular (anualmente) e extensiva (nos meses de março a junho e de agosto a dezembro), somente a partir de 2009. O Curso regular iniciou com PPC aprovado a partir de Belém e em 2012 houve a elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) em análise neste momento.

No PPC do ano de 2012 do curso de História do campus de Bragança, podemos identificar como característica da formação inicial de docentes de História, um curso de maneira extensiva que alterna entre turmas o período vespertino e noturno de funcionamento e encontra-se ofertado de forma presencial. Possuindo uma carga horária de 2.903 horas, o curso de História do campus de Bragança pretende graduar seus alunos em quatro anos para o período vespertino e quatro anos e meio para o período noturno. Em Projeto Pedagógico de

um curso de formação de professores e professoras é importante a identificação das diretrizes do curso para verificarmos os fundamentos e os objetivos que o mesmo possui.

Os fundamentos escritos no PPC em análise, têm-se como norte o papel do futuro docente da Educação Básica como um capacitado de construção, aprendizagem e questionamento sobre o conhecimento histórico e educacional. Assim, também possui como orientação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica para o trabalho com eixos temáticos que envolvem a cidadania, ética, moral, cultura e outros. Portanto, o curso tem como base o pensamento histórico-social de que os agentes históricos em geral, principalmente as pessoas comuns, são capacitadas de agir e modificar os processos sociais através de manifestações sociais.

Nas diretrizes curriculares do curso, o PPC do ano de 2012 do campus Bragança, aponta para algumas questões teóricas e metodológicas da formação inicial dos professores e professoras de História. O fundamento principal do curso é a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, que podem proporcionar uma formação que interliga o conhecimento epistemológico com a realidade profissional. Formar o professor-pesquisador, torna-se um objetivo do curso de licenciatura que procura desenvolver o interesse no futuro professor da pesquisa sobre o ensino de História.

Vejamos que os Projetos Pedagógicos de Curso, assim como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), são criados sobre princípios norteadores que são oriundos de debates, críticas e avaliações dos diferentes interesses das comunidades escolares e universitárias. O PPC e o PPP são construções históricas, são consequências de anos de experiências de professores, administração e alunos que procuram caminhos mais eficientes de formação educacional. Para Ilma Passos Alencastro Veiga (1998), o processo de construção do PPC e do PPP perpassam por várias etapas, que incluem da pesquisa sobre o documento orientador da formação até sua aplicação no ambiente de ensino. Para pesquisadora sobre educação, os projetos pedagógicos precisam:

Para que ocorra a definição do projeto pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexão e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e consequente (VEIGA, 1998, p. 7).

Podemos observar a construção teórico-metodológica do PPC do ano de 2012 do Campus Bragança nos itens competências e habilidades. São quinze habilidades teóricas e práticas de ensino que se propõem para o graduado em História, partindo de conhecer e problematizar os diferentes conceitos históricos e historiográficos, a produzir e difundir recursos didáticos e pedagógicos ou de divulgação geral sobre conteúdos históricos. Essas habilidades, que são os objetivos do curso de licenciatura em História do PPC de 2012 do campus Bragança, mostram quais foram as escolhas da comunidade acadêmica para o curso de graduação.

Essa pesquisa não observou as atas de reuniões para construção dos PPC's dos três campi que graduam professores e professoras de História da UFPA desde de 2008. Porém, podemos decifrar através do próprio documento de Projeto Pedagógico, quais foram as diretrizes decididas em tais reuniões. A diretriz central para a formulação curricular do PPC de Bragança de 2012 é da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Documento que no momento da formulação do PPC, era o que regulamentava o currículo básico para formação inicial do licenciado em História.

Portanto, ainda veremos no currículo de 2012 em Bragança a tradicional separação quadripartite da História. História Antiga e Medieval, possuem duas disciplinas cada, o que também se explica pelo fato da faculdade ter dois docentes nessa área, os quais integram um grupo de pesquisa sobre estudos clássicos, resultando, inclusive, na produção de trabalhos de conclusão de curso em História Antigo e Medieval. Estas duas disciplinas, somadas com História Moderna e Contemporânea, somam quase a metade do currículo na parte específica. As disciplinas de História da África, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, História Indígena e do Indigenismo adentram no currículo como conteúdo específicos. No próprio documento orientador da graduação, vejamos a importância apresentada para tais conteúdos que demonstram possibilidades de escapar da lógica tradicional do currículo de graduação. O Projeto Pedagógico Curricular descreve assim:

Núcleo de Conteúdo Específicos, que permite um tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem de temas considerados fundamentais para a formação do professor-pesquisador em História. Este núcleo é composto por disciplinas obrigatórias: 1) História Indígena e do Indigenismo 2) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 3) Historiografia Brasileira 4) Fundamentos Teóricos e Filosóficos da História I 5) Fundamentos Teóricos e Filosóficos da História II.<sup>22</sup>

---

22 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2012), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BRAGANÇA. p. 14.

Para o Ensino de História, essa parte da formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Básica é o momento de ruptura e resistência ao ensino tradicional. Mudanças na estrutura do Ensino de História, que permitem observar realidades históricas invisíveis em livros didáticos. Embora, há essas disciplinas no PPC do ano 2012, do curso de História do campus Bragança, é necessário pensar as temáticas indígenas e africana em conjunto com a prática do ensino. Susana Schwartz Zaslavsky (2010) escreve em sua tese sobre a formação inicial dos professores de História e a consciência da relação espaço e tempo. A autora teoriza a questão do conhecimento historiográfico como ferramenta metodológica na criação de planos de aula e a aplicação no ensino de história. Neste caso, a utilização do conhecimento historiográfico da história indígena e indigenismo necessita contemplar a prática pedagógica do ensino de história. Como a historiadora descreve:

[...] entender o ensino da história de modo que ele não se configure como memorização de fatos, mas como atividades de solução de problemas e raciocínio, voltadas para o desenvolvimento de capacidade de reflexão, implica situações de mudanças e de enfrentamento de resistências, tanto por parte dos alunos como do professor. Supõe que este reconheça as implicações epistemológicas que as mudanças didáticas impõem, conheça as teorias que dão sustentação a essas práticas e as use no cotidiano. Trata-se, portanto, primordialmente, da formação de professores (ZASLAVSKY, 2010, p. 84).

Para isso, o PPC em questão apresenta um núcleo de conteúdos pedagógicos que se encontra com sete disciplinas, sendo elas: Psicologia do Ensino Aprendizagem, Didática e o Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Política Educacional Brasileira, LIBRAS, Seminário de História e Educação e Seminário de Filosofia e Educação. As disciplinas são ditas como indispensáveis para a função de docente de História, pois as mesmas contemplariam as habilidades de produzir práticas pedagógicas com o conhecimento historiográfico.

A etapa de prática pedagógica do Projeto Pedagógico apresenta atividades obrigatórias para o desenvolvimento da aprendizagem sobre como ensinar História. Os exercícios pedagógicos deveriam ser executados desde o início do curso, com o método de teoria e prática, todas as disciplinas do curso de licenciatura de História da UFPA campus Bragança, regido pelo PPC de 2012; executariam a avaliação pedagógica dos seus alunos. Assim, futuros professores e professoras de Histórias teriam a habilidade de somar conteúdo historiográfico com ação pedagógica, seguindo tais atividades no período de graduação: 1)

Realização de seminários; 2) Observação do ambiente escolar; 3) Troca de experiências com docentes da Educação Básica; 4) Produção de material didático; 5) Elaboração de plano de aula; 6) Trabalho com fontes históricas; 7) Análise de livros didáticos; 8) Desenvolvimento de textos.

Na análise sobre o documento regente de 2012 do curso de História da UFPA do campus Bragança, encontramos dois pontos que precisam ser considerados: os projetos de pesquisa e os projetos extensão, vigentes no período de 2010-2012. Em projetos de pesquisa, encontramos um total de oito desenvolvimentos de pesquisa que aponta para diversas temáticas da historiografia. Cada projeto de pesquisa apresenta em média cinco discentes como bolsistas e voluntários. Assim, a participação de alunos e alunas da graduação nesses projetos, torna-se fundamental na formação inicial dos mesmos.

Na análise da temática dos projetos de pesquisa, percebamos a ausência da temática indígena. Claramente, não podemos mencionar que a temática indígena não era debatida até o momento, mas em questão de pesquisa histórica com orientação docente, no PPC de 2012 não encontraremos a presença do agente histórico indígena. Nos projetos de extensão, que são responsáveis pelo desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento, especialização e organização de congressos, seminários, minicurso e oficinas; encontraremos a temática indígena associada com a História africana e afro-brasileira.

O projeto de extensão número três, coordenado pelos docentes Maria Roseane Corrêa Pinto Lima e Dário Benedito Rodrigues Nonato da Silva, tem como linha de pesquisa o Ensino de História, e como objetivo principal a pluralidade cultural que necessitamos na prática docente. Projetos como esse nos programas pedagógicos curriculares de formação de professores e professoras são importante na medida em que apresentam uma maneira de entender a diversidade cultural que existe no Brasil e que não pode ficar sem ser debatida durante a graduação de licenciados em História. Projetos de pesquisas ou extensão que promovem uma quebra da lógica quadripartite e de progresso da história<sup>23</sup>, deixando de mencionar o homem branco europeu como construtor da história, tornam-se métodos de combate contra o racismo enraizados na escrita e no Ensino de História.

---

23 A ideia de progresso da história humana ou o pensar da história como uma linha de tempo messiânico, que segue em direção a um caminho comum, é conivente com os ideais racistas e preconceituosas com outras culturas que não seja a ocidental. Várias são as críticas ao método do pensamento histórico como progresso, mas devemos apontar aqui autores como Walter Benjamim e Friedrich Nietzsche que desconstruíram a ideia de progresso na escrita da história.



Para realizar uma análise de mudança na formação inicial de professores e professoras de História no campus Bragança da UFPA, precisamos comparar o documento do ano 2012 com o do ano 2017. São documentos regidos por resoluções diferentes do Conselho Nacional de Educação (CNE), escritos em momentos diferentes, que apontam perspectivas de transformações em relação à temática indígena no curso de graduação em licenciatura em História.

O Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em História do Campus de Bragança Curricular foi reformulado em 2017, alinhando-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA e às diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior, regidas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Trata-se de um documento interessante por registrar as tentativas de mudanças, decorrente dos debates na subunidade, porém devemos ressaltar que até 2019 ele não tinha sido aprovado e implementado, dadas as mudanças nas orientações dentro da instituição e da própria mudança na legislação com a instituição de nova resolução para os cursos de formação de professores (Resolução 02/2019 CP MEC). Mas, naquele documento aprovado apenas na esfera da subunidade, a justificativa da oferta do curso segue a ideia de promover uma graduação em licenciatura de História com os princípios do saber histórico com o conhecimento pedagógico. Assim, o Ensino de História tornar-se um foco principal da formação dos professores e professoras de História. Somado a esses objetivos, existe a preocupação de inserir a região de Bragança no contexto dessa formação inicial:

Estabeleceu-se ainda como princípio que a formação oferecida teria a Amazônia e, nela, a Região Nordeste do Pará como focos de sua atenção. Assim, tanto o desenho curricular quanto a orientação teórico-metodológica do curso estarão comprometidos com a análise dos processos vividos na região – o que alinha o Curso aos objetivos da instituição.<sup>24</sup>

Segundo o documento de 2017, o objetivo central do curso de História da UFPA campus Bragança é graduar o professor-pesquisador que possua conhecimento historiográfico e pedagógicos para atuar como docente na Educação Básica brasileira, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Cabe ressaltar que tal perspectiva já estava assinalada no versão anterior do documento (2012). Com as competências e os procedimentos

---

24 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2017), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BRAGANÇA. p. 3-4



metodológicos seguindo as diretrizes da resolução de 2015 do Conselho Nacional de Educação e as escolhas curriculares do corpo docente da Faculdade de História campus Bragança da UFPA, a organização curricular prevista para o curso seguia como padrão o mesmo do PPC de 2012, possuindo algumas mudanças.

É observável que a formação quadripartite tradicional da História continuava como base na formação dos professores e professoras de História, iniciando com História Antiga e Medieval. A Europa ainda é o centro historiográfico nos primeiros semestres de graduação, que será protagonista até a disciplina de História Contemporânea I e II. Não pretendo realizar um julgamento sobre a escolha das denominações das disciplinas pelo corpo docente e administrativo do campus em análise, mas precisamos questionar o quão o eurocentrismo estar presente no currículo de formação de professores e professoras do Brasil.

Segundo Catherine Walsh (2017), ao desenvolver uma crítica a visão padronizadora educacional promovida pelo governo equatoriano para as universidades do país, o simples denominar das regiões ou períodos históricos são métodos coloniais de poder, ou conceituando Aníbal Quijano, *colonialismo do poder*. A autora descreve que a ação do governo central do Equador não é única, na América Latina (ela denomina a região como Abya Yala) atualmente, possuímos vários exemplos de governos autoritários que desejam padronizar o conhecimento e a formação das futuras gerações com interesses capitalistas e eurocêntricos. Walsh, descreve o atual momento histórico das nações da América do Sul como:

El sistema de guerra-muerte actual se enraíza en el proyecto — que a la vez es una lógica— civilizatorio-occidental-patriarcal-moderno/colonial y en su corazón de capital. Este proyecto-lógica es constitutivo del sistema guerra-muerte (en su presente y su larga duración), así, pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar (WALSH, 2017, p. 21).

Para esclarecer melhor a crítica as denominações eurocêntricas do conhecimento, a Europa como ponto de partida e chegada para análises históricas, podemos utilizar a conceituação do filósofo Nelson Maldonado-Torres (2008) sobre a problemática da falta de crítica em relação a Europa ser um local privilegiado no contexto da produção do conhecimento. Maldonado-Torres, descreve como a crítica a dominação do tempo e do espaço pelo europeu permitiram o surgimento do conceito de decolonialidade. Assim, vejamos como os conceitos de *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber* e *colonialidade do Ser* permitem um avanço na criação de métodos radicais da quebra da lógica eurocêntrica da

História. Segundo Maldonado-Torres: “A colonialidade do Ser poderá vir a ser uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96).

Embora, tenhamos a denominação de disciplinas com a maneira eurocêntrica de dividir a história, encontramos disciplinas no Projeto proposto em 2017 que possuem possibilidades decoloniais na análise historiográfica e no Ensino de História. História da África I e II, História da Amazônia I, II e III, História de Bragança I e II, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, História Indígena e do Indigenismo, são as disciplinas que apresentam as particularidades decoloniais no currículo de formação de professores e professoras de História em Bragança, como planejamento a partir de 2017. Ocorre que a tal projeto, submetido à PROEG em 2017, seguiu como projeto em avaliação, que foi sendo alterado e até o final de 2019 ainda não tinha sido efetivamente aprovado na Câmara de Ensino da UFPA porque nesse ano foi estabelecida nova resolução do MEC que veio a exigir mudanças nos PPC's dos cursos de licenciatura em todo o país, para forçar adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Das disciplinas que efetivamente compõem o currículo implementado no Curso de História de Bragança, pautadas no PPC de 2012, e que apresentam a perspectiva decolonial aqui assinalada, podemos destacar: História da África, História da Amazônia I, II e III, História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, História Indígena e do Indigenismo, e as optativas História e Antropologia e Cultura Brasileira, pois as mesmas além dos tópicos de conteúdo, abriam possibilidades de realização de trabalho de campo com comunidades quilombolas e indígenas, tal como se observam nas conversas com os docentes e nos projetos e eventos por eles desenvolvidos.

Como estratégia metodológica, consultamos a proposta apresentada em 2017 como um documento que nos permite entender alguns caminhos planejados para a formação em História em Bragança, sobretudo atentando para o escopo das disciplinas e sua organização curricular, mas procuramos nos ater ao documento que traz o currículo efetivamente implementado, que foi o de 2012. No caso das disciplinas mencionadas, as mesmas inserem o agente histórico amazônico como protagonista da história local e as relações étnico-raciais se tornam o fundamento para elaborar hipóteses e teses sobre os fatos históricos da região amazônica. A temática indígena adentra nesse contexto, e é debatida de maneira particular e autônoma em relação à perspectiva eurocêntrica que cria raças e reduz a diversidade cultural.

Para combater essa visão reducionista da História, a proposta de PPC do campus Bragança, ano 2017 apresenta um tópico importante: Política de Inclusão Social.

O documento segue o princípio do artigo 3º da LDB nº 9394/96 de promover a permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço a tolerância. Assim, disciplinas obrigatórias e optativas são necessárias para ações pedagógicas na formação inicial dos docentes de História. Entre as disciplinas optativas, existe a Relações Étnico-Raciais e Cidadania, Saúde Indígena, Territorialidade que junto com uma política da Faculdade de História do campus Bragança escrita no PPC de seguir as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, acompanhada da Lei nº 11.645/2008, a graduação em licenciatura de História no PPC do ano de 2017, revelam as tentativas de mudanças que vem sendo empregadas no trato com a temática indígena, africana e afro-brasileira. São dois pontos descritos no PPC:

- a) uma ampla discussão das ementas das disciplinas do curso de forma a corresponderem à necessária ênfase e valorização das matrizes culturais africana e indígena, considerando-se que as mesmas não devem ser encapsuladas em disciplinas específicas, como História da África e História Indígena e do Indigenismo, já obrigatórias, mas alterar todo o desenho curricular da graduação em história; b) a formação de grupos de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, como o Núcleo de Estudos Afro-indígenas (NEAI), que deverão ser núcleos acadêmicos que desenvolvam pesquisas e atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e indígenas e à educação das relações étnico-raciais<sup>25</sup>.

São propostas de mudanças na estrutura curricular e nas ementas dos cursos que contemplam a formação inicial dos professores e professoras. As temáticas indígena, africana e afro-brasileira, já contidas no currículo desde 2009, são inseridas como protagonistas no documento regente da graduação, propostas de desenvolver grupos de pesquisa e extensão são mencionadas como métodos de promover a pesquisa, ensino e extensão sobre as temáticas. Na especificidade da Lei nº 11.645/2008, a Faculdade de História do campus Bragança registra a criação de grupos de pesquisa, dentre os quais o Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão – (GEIPAM), que tem registro no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq desde então. De fato, esse grupo de pesquisa vem promovendo a participação de discentes do curso de História na pesquisa de campo em comunidades indígenas e quilombolas para fomentar a educação intercultural na formação inicial. Tais ações se articulam com

---

25 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2017), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BRAGANÇA. p. 20-21.

componentes curriculares existentes desde o PPC de 2012, no caso: História Indígena e do Indigenismo, História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Introdução à Antropologia (optativa), Cultura Brasileira (optativa) e os Estágios Supervisionados.

Cabe destacar que as mudanças de perspectiva no trato da temática indígena na formação inicial dos docentes de História no Campus Bragança da UFPA também têm relação com o fato de ter sido estabelecida uma vaga de docente para esta área a partir de 2016, registrando-se nos anos seguintes vários projetos de pesquisa e ensino desenvolvidos na FAHIST voltados para a história e cultura indígenas e afro-brasileira.

A temática indígena aparece ao lado dos estudos africanos e afro-brasileiros como importante na promoção da interculturalidade na graduação de licenciatura de História, assim, promovendo a quebra da lógica eurocêntrica no Ensino de História. Essa análise permite sugerir que as faculdades de História na UFPA procuram inserir a interculturalidade no currículo, como atualmente se debate a inclusão de um componente curricular para a graduação sobre a Educação Intercultural, como comentam os docentes da faculdade. E a temática indígena ganha mais presença não somente na disciplina específica, mas em outras disciplinas e grupos de pesquisa.

Essa mudança de perspectiva sobre olhar historiográfico e pedagógico sobre o agente histórico indígena poderá ser analisada em outra Faculdade de História da UFPA, no Campus Tocantins/Cametá da UFPA. O campus foi fundado em 1987, no bojo do projeto de interiorização da universidade, como ocorreu também em Bragança, com a oferta de cursos em regime intervalar, porém essa oferta por curso se dava em regime intensivo e não era anual, tornou-se assim depois do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que garantiu vagas para a composição do quadro de docentes nos campi da UFPA. Assim aconteceu com o curso de licenciatura em História em Cameté. Ele começou sendo ofertado no modo intervalar, a partir da coordenação e quadro de docentes da Faculdade de História do campus Belém e, depois passou a ter oferta regular da graduação (anualmente) e um corpo docente próprio, que deu origem à Faculdade de História (FACHTO).

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 conjuntamente com Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 24 de abril de 2007, criaram o Curso de História e a Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Assim como o curso de História do Campus

Bragança, a Faculdade de História de Cametá foi implementada com o objetivo de desenvolver pesquisas históricas e desenvolver métodos de ensino de História que contemple a região. Como descrito no PPC do curso: “*A dinâmica peculiar da região, conforme observado, por si só justifica a criação de um Curso de Graduação em História que possibilite o desenvolvimento de pesquisas que expliquem a constituição histórica da região e o conseqüente processo formador deste espaço*”<sup>26</sup>.

Os municípios que abrangem a região de Tocantins/Cametá possuem em suas formações uma história intercultural, com presença de agentes históricos indígenas, negros e europeus. O período colonial e imperial são momentos históricos que a região passou por transformações e permanências, os encontros entre culturas diferentes criaram uma gama de diversidade social que demandam as pesquisas historiográficas. Sendo esse um dos objetivos da criação da Faculdade de História de Cametá, o estudo sobre os encontros entre agentes históricos diversos que permitiu modificações históricas na região.

A presença de diversas comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas registradas na região exigem uma atenção dos estudos históricos. Decifrar a existência e a trajetória dessas comunidades; como chegaram à região e nos lugares que hoje se encontram; os tipos de cultivo; a relação que estabelecem com a floresta e os rios de onde retiram parte de sua sobrevivência; a relação entre essas comunidades e o espaço das cidades e as lutas empreendidas para permanência na terra são algumas questões que devem ser analisadas quando da consulta aos documentos históricos, das observações, da constituição de pesquisa oral e da cartografia<sup>27</sup>.

Partindo desse objetivo, o curso apresenta diretrizes éticas, epistemológicas e didático-pedagógicas. A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa almeja uma formação de licenciatura associada ao conhecimento historiográfico e ao ensino de História. Assim, a graduação de docentes capacitados para atuarem como professores e professoras de História na Educação Básica brasileira possui como característica a formação do professor-pesquisador, que no caso da Faculdade de História da UFPA campus Tocantins/Cametá, terá como foco principal de pesquisa e ensino a História e a Cultura da região amazônica.

Na tabela de associação entre as competências/habilidades com a atividades curriculares<sup>28</sup>, podemos analisar quais as abordagens que o currículo do PPC da Faculdade de

---

26 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ. p. 6.

27 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ. p. 8.

28 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ. p. 13.

História da UFPA do município de Cametá realiza no trato com a temática indígena. Cabe observar que na página do campus Tocantins/Cametá é apresentado apenas um PPC do curso de História.

Embora, exista outras fontes passíveis de análise sobre as mudanças de perspectiva sobre o trato com a temática indígena, é interessante observar o documento que guia a formação inicial de professores e professoras de História do município de Cametá em relação ao agente histórico indígena.

No caso da presente pesquisa, a opção foi partir da análise do PPC de cada curso e seguir com as entrevistas com os docentes que ministram a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” em cada um dos campi analisados, buscando-se entender em que medida as atividades propostas e realizadas incidem sobre a lógica eurocêntrica e racista que foi construída na historiografia brasileira.

Seguindo o mesmo roteiro dos PPC’s da licenciatura de História do campus Belém e campus Bragança, a graduação da faculdade de História do município de Cametá apresenta a estrutura curricular do curso. A mesma pauta-se na tradicional divisão quadripartite da História. História da Antiguidade, Medieval, Moderna e Contemporânea aparecem no currículo com a maior carga horária de aulas. Porém, como acontece nas demais faculdades pesquisadas, existem disciplinas e projetos que promovem a crítica à visão etnocêntrica da História, principalmente quanto às relações étnico-raciais na região amazônica.

A primeira questão a ser analisada no PPC, ano 2010, da FACHTO é a presença da palavra “indígena” já no nome de algumas disciplinas, como História da América Indígena e Colonial, História do Brasil Indígena e Colonial, História da Amazônia Indígena e Colonial, o que se coaduna com o objetivo apresentado de focalizar o agente histórico indígena como agente social importante na pesquisa e Ensino de História. A importância conferida aos povos indígenas no período estudado em tais disciplinas é um indicador da preocupação do corpo docente de História do campus Cametá em sempre inserir o agente histórico indígena em distintos períodos letivos onde essa oferta de cursos é realizada.

Mas, a escolha de inserir a palavra “indígena” em disciplinas que possuem como objetivo principal analisar o período colonial do Brasil, Amazônia e América pode ser um equívoco na tentativa de quebra da lógica eurocêntrica. Observamos, por exemplo, que o termo “indígena” não aparece nem nas competências e nem nas habilidades de tais cursos.

Sendo assim, o vínculo do agente histórico indígena com o passado colonial, onde o mesmo permaneceu intacto em relação às mudanças sociais e históricas da sociedade brasileira.

A disciplina “História Indígena e do Indigenismo” tem como característica inserir conhecimentos mais específicos sobre os povos indígenas brasileiros. Analisar historicamente as mudanças e permanências nos povos indígenas que construíram e constroem a diversidade étnica do Brasil é o objetivo do curso, que possui como competência/habilidade os seguintes dizeres: “*Reconhecer o caráter introdutório sobre a história indígena, a partir da leitura de alguns autores representativos que escreveram sobre o tema. Analisar abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino sobre os grupos indígenas*”<sup>29</sup>”.

Perceber como os povos indígenas foram e são interpretados pela historiografia e são construídos conhecimentos acadêmicos ao seu respeito nos fazem indagar sobre como se dá a sua construção como conhecimento histórico escolar. Assim, é necessária a realização de atividades pedagógicas sobre a temática indígena na formação inicial dos docentes de História como um dos caminhos apontados para se alcançar o objetivo de um Ensino de História mais democrático e menos etnocêntrico. Assim, observamos que o PPC da licenciatura de História do campus Tocantins/Cametá da UFPA possui uma disciplina específica para tal conhecimento, a História Aplicada e Educação Indígena, que apresenta como competência/habilidade as seguintes características:

Analisar os conteúdos históricos trabalhados na Educação de Jovens e Adultos; conhecer as experiências pedagógicas desenvolvidas nesta temática de ensino; analisar o processo de distribuição dos conteúdos e temas trabalhados. Através de projetos de pesquisa deve propor ações que resultem na produção de materiais didáticos e proposições metodológicas<sup>30</sup>.

A ação pedagógica é um caráter essencial na formação inicial dos professores e professoras de História. A disciplina em questão, que não aparece nos outros campi da UFPA aqui analisados, permite a produção do conhecimento histórico para o Ensino de História. Propor ações que resultem na transformação do ensino, incorporando novas aprendizagens e o ensino mais focado em produção de conhecimento histórico escolar. Para Maria Isabel da Cunha (2015), a formação inicial dos professores e professoras do Brasil precisa seguir a ideia

---

29 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ. p. 15

30 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ. p. 16



de unir currículo acadêmico, espaço de formação e sujeito em formação. Portanto, somar o espaço de formação (universidade) com o espaço de atuação (escola).

Assim, há a necessidade de investir na formação inicial dos professores e professoras de História na atuação dos mesmos na sala de aula. Possuir conhecimento pedagógico do ensino de História é um critério mínimo para atuação profissional do docente de História. Métodos pedagógicos são necessários no desenvolvimento de projetos e Planos de Aula que transformam a realidade do ensino das relações étnico-raciais, da História Indígena e na quebra da lógica eurocêntrica da Educação Básica brasileira.

#### **4 - CAPÍTULO III: A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.<sup>31</sup>

Desde a promulgação da Lei 11.645/2008 o Governo Federal, através do Ministério da Educação, vem propondo métodos de implementação de projetos e programas pedagógicos na formação de professores e professoras relacionados com a temática da história e da cultura dos povos indígenas. O que resulta dos movimentos sociais de indígenas, professores/pesquisadores e grupos de pesquisas em centros acadêmicos, que foram as principais forças iniciais para que o agente histórico indígena ganhasse espaço tanto nos livros didáticos como na discussão da formação de professores e professoras do Brasil.

Vejam os até aqui que o Ensino de História inicia com o objetivo de formar cidadãos para as nações nascentes do século XIX. O nacionalismo era exacerbado naquele momento histórico, onde os documentos oficiais do Estado descrevendo as ações políticas e militares de governantes eram as principais fontes para historiadores ou literatos que tinham interesses pela história de seus países. Assim, foi criada a ideia de Ensino de História que permanece nos livros didáticos e nos currículos das faculdades de licenciatura em História. Podemos verificar nos PCC's das faculdades de História dos campi de Belém, Bragança e Cametá/Tocantins da

---

31 Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. RELATORA: Rita Gomes do Nascimento PROCESSO Nº: 23001.000071/2011-69 PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015 COLEGIADO: CEB APROVADO EM: 11/11/2015. p. 2



Universidade Federal do Pará (UFPA) que a lógica da divisão quadripartite da historiografia continua nos currículos de tais faculdades, mas ações pedagógicas estão sendo realizadas na perspectiva de mudanças no trato da temática indígena na formação docente de profissionais que atuarão na Educação Básica brasileira.

Portanto, trabalhar no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que resultem em mudanças de perspectivas em relação à temática indígena no Ensino de História, é fundamental. Já analisamos os documentos que regem os cursos de licenciatura em História em três campus da UFPA, onde os mesmos apontam para continuidades e desconstrução da visão eurocêntrica que classificou o homem branco europeu como o epicentro da história humana. Essa perspectiva historiográfica alimentou com preconceito a escrita e o ensino de História, deixando agentes históricos como mulheres, indígenas e negros à margem do protagonismo da história.

Na questão dos povos indígenas, também já observamos como os mesmos foram até selecionados para desaparecerem do território nacional para integrar a sociedade ocidental. Através da educação, os povos indígenas seriam aculturados com os costumes europeus. Gustavo Esteva (2017) escreve sobre a forma como os povos indígenas da América foram imaginados pelos colonizadores e como a igreja católica, o Estado e principalmente a Escola serviram como instrumentos para apagar as culturas indígenas que habitam todos os continentes americanos. Esteva, assinala que as comunidades indígenas perceberam que para manter suas culturas era necessário lutar por uma educação propriamente indígena:

*Estábamos en el hacer, con los pueblos indios de Oaxaca y ocasionalmente con algunos visitantes extranjeros, cuando el Foro Estatal Indígena de Oaxaca declaró, tras un año de reflexión y debate, que la escuela había sido el principal instrumento del Estado para destruir a los pueblos indios. Se recuperó así una verdad histórica: el sistema educativo mexicano se creó en el siglo XIX para des-indianizar a los indios y ese patrón se mantiene hasta hoy. Algunas comunidades con las que estábamos en nuestro hacer común cerraron sus escuelas y demostraron en poco tiempo que sus niños y jóvenes aprendían mejor fuera de la escuela que en ella, no solo lo que esta pretende enseñarles, sino sobre todo lo que les hace falta saber para vivir y para amar y respetar su propia cultura (ESTEVAS, 2017, p. 94).*

Portanto, a pesquisa e o ensino da interculturalidade com o conhecimento indígena tornar-se uma metodologia de resistência contra a lógica eurocêntrica. Mas, para isso necessitamos entender como se constroem as mudanças na formação de professores e professoras de História no trato com a temática indígena, e a experiência profissional dos docentes formadores que pesquisam relações étnico-raciais, história indígena e do

indigenismo e interculturalidade dos campi de Belém, Bragança e Cametá/Tocantins é uma fonte de análise.

A experiência docente relatada em entrevistas e analisada com as diretrizes para a implementação da temática indígena na Educação Básica, podemos criar métodos pedagógicos e indicações de práticas existentes sobre o Ensino de História e a temática indígena. A proposta de produto de intervenção no Ensino de História é uma cartilha com conteúdo de aperfeiçoamento para professores e professoras da Educação Básica em relação a temática indígena, sendo o formato de cartilha escolhido por ser um formato de fácil compartilhamento por sites e redes sociais. Essa proposta de compartilhar conhecimento sobre a temática indígena para docentes de História da Educação Básica é o projeto de intervenção escolhido para integrar um produto de mudança educacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFPA, campus Ananindeua. Sendo assim, um trabalho conjunto de análise sobre fontes orais, documentais e práticas de ensino.

#### 4. 1 - A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE DOCENTES EM HISTÓRIA

O Ensino de História possui um processo histórico próprio com avanços e continuidades nos métodos e objetivos dessa área do conhecimento que nasceu com a finalidade de formar cidadãos. Saber as datas cívicas, hino nacionais e os mitos fundadores da nação são até hoje os primeiros ensinamentos para meninos e meninas nas primeiras etapas da Educação Básica brasileira. Porém, mudanças nos métodos pedagógicos de aprendizagem do conhecimento histórico foram realizadas. As datas cívicas e os hinos nacionais adentram no Ensino de História nos dias atuais, mas com outros significados, o saber sobre os porquês da construção dos símbolos nacionais e os contextos históricos são mais importante do que decorar letras e personagens importantes da história.

Assim como o Ensino de História possui um processo histórico próprio, a profissão dos docentes formadores de professores e professoras de História no Estado do Pará, possui histórias particulares de formação acadêmica que constroem a diversidade de perspectivas sobre a pesquisa e o ensino de História. Saibamos, que na temática indígena essa diversidade é marcada por metodologias, períodos históricos de pesquisa, referências bibliográficas,

instituições de graduação e pós-graduação que os docentes que trabalham com a temática indígena na UFPA possuem no currículo profissional.

Identificar e analisar o currículo profissional dos docentes que ministram a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e que pesquisam a temática das relações étnico-raciais e da interculturalidade, torna-se importante para entender quais as perspectivas de mudanças no trato com as questões indígenas nos campi pesquisados. Os percursos acadêmicos dos profissionais do ensino superior apontam para mudanças individuais que influenciam a graduação de atuação desses docentes. Mudanças nos temas de pesquisa, criação de grupos de pesquisa, publicação de livros e coordenação de projetos de pesquisa são mecanismos de transformação propostos pelos docentes que foram entrevistados sobre a temática indígena.

Os questionários que foram construídos individualmente para cada docente, são fontes de análise conjunta com os PPC's das faculdades de História da UFPA. São documentos orais que demonstram o quando é importante registrar as experiências dos profissionais que trabalham com formação inicial de professores e professoras do Brasil. No Ensino de História, podemos perceber quais as características que uma temática, a exemplo da indígena, é desenvolvida dentro do curso de graduação. Saber quais assuntos se tornaram mais ou menos acentuados nas aulas sobre a temática indígena, identificar o “para quê ensinar história” nessa questão.

Luís Fernando Cerri (2011) escreve sobre quais os desafios que professores e professoras de História encontram na escola atualmente ao ensinar o conhecimento histórico. Perpassando pela identidade nacional, hoje, o Ensino de História adentra nos assuntos individuais da sociedade. Proporcionar representatividade às diferentes individualidades da nossa sociedade, como mulheres, quilombolas, indígenas, movimentos sociais são demandas atuais que também adentram os objetivos da formação docente da disciplina que trabalha com o tempo histórico. Saber construir com o alunato o conhecimento histórico e identificar as transformações sociais no tempo é uma maneira de fugir do “presente contínuo”<sup>32</sup> que alimenta a ignorância sobre política e sociedade, gerando consequências desastrosas, como eleger um governo autoritário e elitista que não respeita o passado das lutas sociais contra a desigualdade do próprio país:

---

32 A ideia de presente contínuo, perpassa em não identificar o passado por trás de algum conhecimento, discurso político, construção tecnológica. Não saber o significado de ações políticas, interesses escondidos em reportagens ou não entender conflitos internacionais é permanecer no presente contínuo.

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência de experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, as mudanças imprevistas do desenrolar dos acontecimentos abrem as portas da inteligência à possibilidade histórica. Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma (CERRI, 2011, p.116).

Portanto, identificar os desafios enfrentados pelos docentes formadores de professores e professoras de História no Estado do Pará em relação à temática indígena é uma maneira de analisar as mudanças de ensino sobre a questão. Com os relatos de experiência que serão apresentados, podemos traçar hipóteses e propostas pedagógicas de ensino, que serão trabalhadas no produto final desta dissertação.

Para iniciar a análise sobre os questionários, trataremos das primeiras experiências profissionais dos docentes entrevistados. O Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho<sup>33</sup> apresenta no seu currículo como professor de História um início de carreira dedicada à pesquisa, principalmente, na área da temática indígena. A mesma se encontra presente na pesquisa do desenvolvimento da dissertação de mestrado e da tese de doutorado do professor. Na primeira, concentrava-se na viagem filosófica Alexandre Ferreira e no doutorado sobre as políticas indigenista da segunda metade do século XVIII. Podemos ressaltar o trabalho do docente em levantar uma importante documentação do período colonial sobre a administração da Coroa Portuguesa em relação aos povos indígenas na Amazônia, permitindo possibilidades de pesquisa sobre a temática.

Mas, tratando da experiência do docente no Ensino de História, o mesmo relata que após a graduação, o ensino de história foi uma preocupação profissional, participando de grupos de pesquisa na área. Para o Professor, não há como pensar o Ensino de História sem pensar em tudo que está envolvido a ele, como livros didáticos, formação de professores e professoras, legislação educacionais e etc.

A experiência de crescer na região sul e sudeste do país e se formar academicamente na mesma região, e depois atuar como docente do ensino superior na região norte, tornou mais clara a preocupação com o Ensino de História no Brasil. O deslocamento espacial provocou

<sup>33</sup> Prof. Dr. Mauro César Coelho, possui graduação em Bacharelado História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Licenciatura História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de história. A entrevista com o docente foi realizada na data 25/04/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.

uma nova visão sobre a produção historiográfica brasileira. Vejamos que o professor possui como experiência profissional uma formação inicial e atuação profissional em regiões diferentes do país. Assim, o mesmo construiu uma percepção em relação à historiografia brasileira, essa que seria desigual na análise entre as regiões. Essa particularidade de formação inicial do profissional influencia as perspectivas históricas sobre a região amazônica e o Ensino de História na localidade. Outro docente entrevistado foi o Prof. Dr. Márcio Couto Henrique<sup>34</sup> que realizou a graduação no período de 1993-1997, com especialização em história da Amazônia, Mestrado em Antropologia e Doutorado em Ciências Sociais. Possui experiência acadêmica na pesquisa antropológica, assim como uma experiência profissional como um agente do Estado brasileiro nas comunidades indígenas. O professor foi funcionário da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), experiência como indigenista. Além da experiência como pesquisador das populações indígenas como historiador, existe um conhecimento sobre os problemas e desafios das populações indígenas no Brasil atual.

No início da carreira acadêmica e como professor de História, pesquisou sobre irmandades e religiosidade popular. O primeiro contato com as fontes históricas sobre história indígena foi na pesquisa em documentos sobre as Irmandades no período Imperial brasileiro e catequeses indígenas, possuindo publicações de artigos sobre religião e catequização indígena. O professor apresenta uma experiência inicial da profissão com um diferencial dos demais docentes entrevistados para a pesquisa, que é ser um ex-funcionário público da FUNAI. Certamente, o mesmo apresenta uma perspectiva particular sobre as políticas públicas e os conflitos entre o Estado brasileiro e as comunidades indígenas do país. O Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco<sup>35</sup> é outro docente entrevistado para esta análise sobre formação de

---

34 Professor Associado I da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA). Possui graduação em História (1997), especialização em História Social da Amazônia (2001), mestrado em Antropologia (2003), doutorado em Ciências Sociais/Antropologia (2008) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pós-Doutorado em História pela Universitat de Barcelona, Espanha. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ 2/CNPq; sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e integrante do grupo de pesquisa HINDIA - História Indígena e do Indigenismo na Amazônia, no qual atua como líder. Tem experiência nas áreas de História e Antropologia, com ênfase em História do Brasil Império, atuando principalmente nos seguintes temas: história indígena e do indigenismo, história social da medicina, escrita de si e religiosidade popular. Entrevista realizada na data 26/08/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.

35 Doutor em História Social (PUC-SP, 2009); Mestre em História Social (PUC-SP, 2004); Especialista em Métodos e Técnica em Elaboração de Projetos Sociais (PUC-MG, 2002) e Licenciado Pleno e Bacharel em História (UFPA, 1999). Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA) com Bolsa PNPd/CAPES (06/2015 a 05/2016) e no Programa de Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA) com Bolsa PNPd/CAPES (08/18 a 07/2019). Discute teoricamente Estudos Culturais, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial nas interfaces com os campos da História e da Antropologia. Tem experiência na área de História Social e Cultural da Amazônia e da Amazônia Marajoara, História e Cultura Africana e Afroindígena, Antropologia Histórica. Coordena o Grupo de

professores e professoras de História. Nasceu na cidade de Breves no arquipélago do Marajó, mas migrou com a família para o município de Melgaço. Formação docente com magistério em Licenciatura Plena em História na cidade de Breves pelo programa de interiorização da Universidade Federal do Pará. A trajetória de vida do Professor Agenor Sarraf demonstra a capacidade que o mesmo possui em identificar a diversidade intercultural que há nas comunidades ribeirinhas na Amazônia. O mesmo pesquisa sobre memória e cidade, construção de cidades ribeirinhas. Com mestrado pela PUC-SP, cursado entre 2002 e 2004, estudou populações de tradição oral, e em 2005 adentrou no doutorado com projeto sobre a ordem religiosa agostiniana no período histórico de 1930-2006. Com a temática de confrontos e alianças entre grupos originários da região marajoara, procurou entender as sociedades marajoaras desde o período colonial, percebendo a diversidade étnica dos povos indígenas no Marajó.

Assim, observamos que a formação acadêmica e pessoal do professor adentra no contexto da interculturalidade. A experiência de viver e pesquisar a região do Marajó amplia o campo de perspectiva na análise sobre a diversidade cultural que construiu os costumes de uma região amazônica. Continuando na identificação das particularidades de formação dos docentes pesquisados, entrevistamos também duas professoras que adentram a pesquisa. A primeira, a Prof. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte<sup>36</sup>, que é única docente da pesquisa que não possui formação inicial em História.

A professora possui essa particularidade no currículo profissional, apresentando outras leituras bibliográficas sobre a questão indígena, além da historiografia tradicional. Essa vivência pode ser verificada nos temas da pesquisa da docente sobre a população indígena

---

Pesquisa Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFGA), participa da Rede Brasileira de Pesquisadores Latino-americanistas e Caribbeanistas (Rede BLAC), filiado à Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Nacional de História Oral (ABHO). Professor Associado I da Universidade Federal do Pará (UFGA), lotado no Instituto de Ciências Humanas (IFCH), vinculado à Faculdade de História (FAHIS) e aos Programas de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) e Antropologia (PPGA). Entrevista realizada na data 04/06/2019 na Cidade de Belém do Pará.

<sup>36</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFGA), na Faculdade de História, Campus Universitário de Bragança. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM) e integrante do Grupo de Estudos sobre os Povos Indígenas (GEPI). Possui graduação em Psicologia (1991), pela Universidade Federal do Pará, e mestrado em Antropologia (2006), pela Universidade Federal do Pará, e doutorado em Sociologia (2014), pela Universidade Federal do Pará em cotutela com a Universidade Paris 13. É membro da Associação Brasileira de Antropologia. Atualmente é Diretora de Pesquisa do Campus de Bragança (UFGA) e compõe o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFGA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA/UFGA/UNIFESSPA/UFOPA). Tem experiência na área de História e Antropologia, com ênfase em etnohistória e etnologia indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: História indígena e do indigenismo; etnicidade; saberes; saúde; corpo; e territorialidade. Entrevista realizada na data 07/08/2019 na Cidade de Belém do Pará.

Tembé, que enfatiza sobre cotidiano e suas relações de corpo, territorialidade e espiritualidade. Pesquisou políticas públicas para as comunidades indígenas no doutorado e através da antropologia entra no mundo historiográfico e da etnologia. Começou a pesquisar as relações dos Tembé com os espaços indígenas e não indígenas e suas manifestações culturais e de saberes com agricultura, educação, saúde. A pesquisadora procura através da etno-história analisar como os Tembé se percebem no mundo como agentes históricos, como eles elaboram suas relações com o mundo externo. A história aqui tem como ponto de partida a percepção dos Tembé, e não dos não-índios.

Assim, podemos mencionar que a formação inicial em Psicologia e mestrado em Antropologia, somam um saber inquestionável na percepção histórica da professora, importantes na formulação de atividades para aulas de formação de futuros docentes em História.

Outra professora que contribui para entender as mudanças no trato da temática indígena nas faculdades de História da UFPA é a Prof. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza<sup>37</sup> que, assim como o Professor Mauro Coelho, não possui a formação acadêmica inicial na região amazônica. Porém, desde a graduação pesquisa a temática indígena, sendo o período colonial o recorte investigado no início da sua carreira. Possuindo uma experiência com formação de professores e professoras de História desde 2002, principalmente na temática das relações étnico-raciais, a professora escreve, pesquisa e orienta sobre a temática há quase duas décadas.

A docente possui uma particularidade em relação à formação inicial e atuação profissional atual, já que precisando dialogar com os indígenas contemporâneos e adentrando na comunidade indígena Guarani, que habita a região do Pico do Jaraguá em São Paulo, percebeu que não sabia o que era história indígena e somente reproduzia a visão que os colonizadores tinham dos povos indígenas nos documentos coloniais. A professora enfatiza

---

37 Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), Mestre em História Social (2002), e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá. Possuiu experiência no Ensino Superior nas áreas de Brasil Colônia, América Colonial, Ensino de História, História Africana e Afro-brasileira. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial, e partir de 2008 estendeu a pesquisa aos grupos contemporâneos, com foco de atuação voltado para o estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula, como também para a educação escolar indígena. No ensino superior além da docência coordenou e coordena projetos de pesquisa ligados a temática indígena e ao ensino de História. Como consultora educacional, trabalhou na capacitação de professores atendendo as novas exigências do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Trabalha também temas relacionados à temática africana e afro-brasileira, neste campo, atuou como formadora do núcleo Étnico Racial da Prefeitura de São Paulo. Entrevista realizada na data de 22/11/2019 no Campus Belém da Universidade Federal do Pará.



que estar na comunidade indígena e aprender com a visão dos Guarani sobre a sociedade e a história é uma maneira de buscar métodos pedagógicos de ensino de quebrar a lógica eurocêntrica da História.

Embora tenha pesquisado documentos históricos que sinalizavam uma representação indígena na História, a professora Rosemeire Souza demonstra que existe a necessidade de entender o universo contemporâneo das comunidades indígenas brasileiras para descobrir o verdadeiro significado de pesquisar e ensinar história indígena.

Assim, podemos perceber as diversas formações dos profissionais que atuam na temática indígena nas faculdades de História do Estado do Pará. Partindo de docentes que atuam desde a graduação em pesquisa sobre a temática até profissionais que possuem graduação em outra área de conhecimento, sem ser a História. Isso, mostra a qualificação dos docentes dos campi pesquisados quanto às questões históricas indígenas. Bernardete A. Gatti (2011), ao discutir sobre os desafios da educação e da escola na sociedade pós-moderna, considera a importância de inserir o sujeito no Ensino de História. Trazer os negros, os indígenas, os trabalhadores e as mulheres para as aulas de História é uma maneira de contemplar as lutas sociais que procuram representatividade. O indivíduo (sujeito) na História é apresentado como alguém que pode mudar os caminhos da própria vida. Os percursos acadêmicos dos docentes entrevistados mostram como o interesse dos professores e professoras pelas temáticas em tela pode alterar a formação inicial a partir de uma disciplina, no caso, a História Indígena e do Indigenismo. A busca por mudanças de perspectivas em relação aos povos indígenas do passado e do presente é o objetivo desses profissionais, que percorrem caminhos diferentes de formação, mas têm os mesmos propósitos:

A corrida mundial em busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (GATTI, 2011, p. 111).

Essas alternativas de formação inicial de professores e professoras de História no trato com a temática indígena é o que está presente nas atividades pedagógicas e acadêmicas dos profissionais pesquisados. Suas percepções sobre a Lei nº 11.645/2008 são heterogêneas e demonstram como a mesma modifica ou fortalece os rumos dos trabalhos em relação às pesquisas sobre o Ensino de História e os povos indígenas. Para o Professor Mauro Coelho, que pesquisa os povos indígenas antes da promulgação da lei, a mesma impõe a questão da



aplicabilidade na Educação Básica e no ensino superior da temática indígena. Para o docente, a lei faz perceber que as faculdades de história e as universidades estão atrasadas em discussões progressistas em relação aos movimentos sociais, no caso, dos movimentos sociais indígenas, pois existe um questionamento sobre o assunto da criação da disciplina “História Indígena e do Indigenismo”. Se a temática já possuía estudos relevantes desde a década de 1990, por que somente com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que a disciplina foi criada?

Segundo o docente Mauro Coelho, os cursos de formação de professores de história só iniciam a criação de disciplinas em relação à temática indígena, após um ato legal. Não foi o protagonismo indígena que realiza a mudança na formação dos professores e professoras, a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” não foi criada através de uma nova perspectiva histórica percebida pelo corpo docente das faculdades de História, mas foi a promulgação da Lei nº 11.645/2008. A disciplina não foi criada nas faculdades de História através das leituras da “História Vista de Baixo”, do movimento historiográfico da “Nova História” e nem pelas pesquisas com novos olhares sobre as populações amazônicas. Mas através de uma imposição, que é a lei.

O Professor Agenor Sarraf, possui um histórico de atuação que culmina com a mesma ideia do docente Mauro Coelho. A trajetória é atravessada pelo ensino. Professor realizou magistério e leitura intensa do Paulo Freire. Possui uma experiência ampla no ensino, mesmo antes da formação como historiador. Trabalhou com história e memória de Melgaço e desde a década de 1990, estudou os povos indígenas e africanos. Criou a formação continuada na cidade Melgaço e regiões ribeirinhas próximas, essa ação foi realizada quando era secretário de educação da cidade de Melgaço e coordenou projetos educacionais, currículo e materiais escolares que valorizaram a realidade local com os povos indígenas, africanos e ribeirinhos. O Atuiu também em cursos de especializações da Faculdade Integrada Brasil e Amazônia (FIBRA), Instituto Tecnológico do Pará (IFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e cursos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) sobre a temática da interculturalidade após a Lei nº 11.645/2008.

Para o mesmo, a lei incentivou a pesquisa, formação e o ensino sobre a História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira. Mas, ainda faltam discussões maiores sobre a interculturalidade e o ensino decolonial. Para Sarraf, *“estamos presos no pensamento colonial, colocamos a história quadripartite como o filtro historiográfico e do Ensino de História.”*. A história escrita a partir da Europa, a perspectiva histórica eurocêntrica tronou-se

uma das tradições da história ensinada nas universidades e nas escolas. Sendo a Lei nº 11.645/2008 provocada pelas ações políticas dos movimentos sociais indígenas, a disciplina de “História Indígena e do Indigenismo” está nos currículos de formação de professores e professoras de História a despeito do corpo docente. Assim, seguindo esses relatos, podemos afirmar que se fosse desejo das faculdades de História, a disciplina em questão estaria a mais tempo na grade curricular.

Outro relato importante do Professor Mauro Coelho é que desde as décadas de 1980 e 1990 já existiam produções historiográficas sobre o protagonismo do agente histórico indígena, em livros como “Segredos Internos” de Stuart Schwartz, e “Negros da Terra” de John M. Monteiro. Estas duas produções bibliográficas quebram alguns mitos historiográficos. Porém, essa produção não apresentou mudanças as perspectivas de formação dos professores e professoras no trato com a temática indígena. Portanto, mesmo existindo uma produção historiográfica consolidada sobre os povos indígenas na historiografia desde a década de 1990, não houve uma crítica aos currículos de graduação de licenciatura em História.

A experiência profissional do Professor Márcio Couto Henrique acrescenta uma visão sobre o debate. O docente fala da lei como um mecanismo legal que permitiu o surgimento de concursos para criação da cadeira de História Indígena nas faculdades de História. A criação da disciplina, surgimento dos grupos de pesquisa, criação de produção acadêmica, foram os avanços presentes na última década dentro das universidades em relação à temática indígena. No relato de vivência do Professor Márcio Couto Henrique, ele aponta para uma centralização da vida acadêmica na história indígena, e que após entrar na UFPA como professor de história indígena e do indigenismo, entendeu a necessidade de ampliar a discussão sobre o ensino.

Para o Professor, a legislação de 2008 permitiu o surgimento de iniciativas para a história indígena e para discussão dessa temática na formação de professores e professoras de história. O Grupo de Pesquisa de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia (HINDIA), um grupo de pesquisa que articula com a presença indígena na universidade é um exemplo disso. Mas, para o docente, os movimentos sociais indígenas são o ponto de partida para todo esse processo de transformação. O relato de experiência da Professora Vanderlúcia da Silva Ponte sobre a questão possui uma relevância na discussão aqui proposta.

A docente que sempre procurou pesquisar sobre sociedades excluídas, no doutorado escreveu sobre saúde indígena. Saberes indígenas sobre saúde, políticas das comunidades indígenas e a percepção dos povos Tembé na História. Como Professora da UFPA, procura analisar as relações criadas pelo Tembé com os agentes externos, as parcerias criadas por eles para conseguirem os seus objetivos políticos e econômicos. A produção acadêmica da professora se aprofunda na questão territórios e territorialidade. As organizações políticas do Tembé e toda a experiência com a pesquisa sobre os Tembé e suas relações com terra, política, saúde, servem de base para ministrar a disciplina História Indígena e do Indigenismo. Ela procura verificar como os indígenas são vistos pelos madeireiros, fazendeiros, grileiros da região que habitam os Tembé. A pesquisa acadêmica ajuda para trazer para sala de aula as questões do que é ser índio na Amazônia, na fala da professora Vanderlúcia: *“fazer o aluno perceber o quanto de índio há dentro dele. Fazer pensar as heranças indígenas na cultura amazônica”*.

Para a professora, a Lei nº 11.645/2008 não é parâmetro para produção do plano de ensino nas graduações de licenciatura em História, ela não define a epistemologia de pesquisa e nem as discussões sobre a temática indígena dos cursos. Embora, a lei seja importante, pois permite o pensar a história através dos sujeitos indígenas, A lei não participa na escolha da temática na formação acadêmica e pedagógica. É a experiência do docente como pesquisador e pesquisadora que define os parâmetros da disciplina, são as lutas políticas dos movimentos sociais indígenas que apresentam as diretrizes para uma representação indígena mais ativa na história.

No relato de vivência da professora: *“A lei não garante a participação protagonista dos povos indígenas”*, pois, é o trabalho e a experiência profissional do professor e professora da disciplina de “História Indígena e do Indigenismo” que tem como objetivo desconstruir estereótipos e proporcionar o conhecimento indígena na ajuda da percepção do outro. O corpo discente (que será o futuro professor e professora de História) se percebe como um agente histórico nesse amalgama de relações étnico-raciais que acontecem no território amazônico.

Aqui, mostra-se a importância de entender e analisar a esfera de experiência de vida e profissional de cada docente pesquisado. Seus relatos sobre a temática indígena e a formação inicial dos professores e professoras de História demonstram como é abrangente o assunto e sem essa análise não podemos propor ações pedagógicas de mudanças no Ensino de História. Bernardete A. Gatti (2011) menciona que ao pesquisar sobre educação, e quando o

professor ou professora são o objeto de pesquisa, os mesmos são tratados de maneira genérica e abstrata. Vejamos nos relatos de vivência dos docentes da UFPA aqui presentes o quão importante é levar em consideração a experiência profissional do professor e da professora na mudança educacional necessária. Assim, Bernardete A. Gatti menciona:

Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia a dia lhe coloca e as implicações disso para a sua vida, seu pensar e seu atuar. Cremos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiência e reconhecimento que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábula rasa, o mesmo se dando como aluno, inclusive no ensino superior (GATTI, 2011, p. 153).

A experiência de vida e profissional da Professora Rosemeire de Oliveira Souza como formadora de professores e professoras acrescenta um debate interessante para a pesquisa. A professora relata a importância da Lei nº 11.645/2008 na efetivação dos concursos para docentes na cadeira de História Indígena e do Indigenismo, assim, a legislação apresenta um aporte teórico e profissional para as faculdades na temática indígena. Porém, precisa-se levar em consideração o trabalhador de pesquisa e de ensino do docente formador. No caso, a Professora Rosemeire de Oliveira Souza apresenta uma experiência de vinte anos na formação de professores e professoras, ela descreve suas memórias como é realmente o ensino da História Indígena na sala de aula. Ao trabalhar em comunidades indígenas, a professora relata como é construído a educação nos ambientes escolares indígenas. O ensino eurocêntrico é presente nos livros didáticos e nos currículos, exemplo dos Pataxós (habitam o interior da Bahia e Minas Gerais), lugar de atuação profissional da professora.

A docente, demonstra que as lutas sociais indígenas pelo ensino das línguas próprias nas escolas indígenas é uma disputa contínua. Os Guarani, apresentam um avanço nessa questão, possuindo materiais didáticos e espaço no currículo para o aprendizado da língua. Mas, os Anambé possuem uma luta educacional por mais espaço nas escolas para o aprendizado da língua. Porém, a aula de línguas da comunidade Anambé (habitam o interior do Pará) é aos sábados, e muitos pais e mães não mandam os alunos e alunas para a escola nesse dia. Essas questões no ensino da História indígena nas escolas indígenas e não indígenas, precisam ser levantadas na formação de professores e professoras de História. Para quebrar os estereótipos e a lógica eurocêntrica do pensamento educacional, a Professora Rosemeire de Oliveira Souza relata: *“ao ministrar aula para turmas de pedagogia, sobre a temática indígena, escutei a indagação de o porquê ter que estudar índio”*.

A professora indaga a formação atual de professores e professoras de História em relação a mesma pesquisar e ensinar sobre a temática indígenas, mas não usar nenhum autor ou autora indígena nessa formação ou não trabalhar com comunidades indígenas contemporâneas. Ainda é debatido na formação inicial de licenciatura de História a historicidade não indígena, a professora propõe métodos para levar o conhecimento indígena para sala de aula. Exercícios de representação nos livros didáticos, discutir o colonialismo, identidades e levar a narrativa indígena para a formação dos docentes de História. Exemplo, nas terras dos Tapajó existe um museu que é fruto de um trabalho monográfico de um integrante da comunidade, mostrando a história de pertencimento a terra, origem religiosa e os costumes dos Tapajós. A Professora Rosemeire de Oliveira Souza menciona que precisamos desses conhecimentos para *“transformar a perspectiva histórica eurocêntrica para uma intercultural”*.

A interculturalidade inserida na educação é uma proposta pedagógica de mudança no esquema monocultural e colonizador que se apresentam no sistema educacional do Brasil e da América Latina em geral desde o século XIX. Verificamos no relato de experiência da Professora Rosemeire de Oliveira Souza, que o pensamento etnocêntrico ainda é presente em escolas de algumas comunidades indígenas no território nacional. As escolas não indígenas, também, apresentam no currículo e nos livros didáticos a divisão quadripartite da História, onde o índio e o negro africano são coadjuvantes do processo histórico brasileiro. Vera Maria Ferrão Candau (2013), debate a inserção do pensamento intercultural nas estruturas educacionais da América Latina e propõe mudanças na perspectiva da estrutura racista com que foi construída nossa maneira de pensar o mundo. Para a autora, só alcançaremos uma sociedade justa e democrática quando inserirmos:

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente (CANDAU, 2013, p. 152).

Porém, Vera Maria Ferrão Candau (2013) aponta para as barreiras políticas e ideológicas que impedem a promoção da interculturalidade na sociedade:

Las causas apuntadas para la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron principalmente las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que

niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar, afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Además, según varios entrevistados, el pensamiento colonial es todavía dominante en la sociedad, lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental —europea y estadounidense—, y a la poca valorización de las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la poca presencia de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de la profundización de esta temática en los centros de formación de profesores/as (CANDAU, 2013, p. 153-154).

Para construir mecanismos de mudança no Ensino de História em relação ao trato com a temática indígena, precisamos analisar os relatos de experiência que docentes das faculdades possuem sobre propostas pedagógicas e de pesquisa sobre Educação Básica e formação de professores e professoras de História. A iniciar, pelo Professor Mauro César Coelho que acredita na ausência de pesquisas sobre os sistemas de ensino, onde os mesmos, não são observados no momento da criação dos problemas, e nem considerados a serem enfrentados na formação de docentes.

*“Os cursos de formação de professores e professoras de história estão mais preocupados com o saber historiográfico do que com as demandas que a Educação Básica cobra dos professores”.* O relato do professor Mauro César Coelho descreve que a pesquisa nas escolas e ter o espaço de atuação profissional dos docentes na graduação como objeto principal de análise, é o que modifica a perspectiva e o aprendizado sobre o ensino. O que avaliza a experiência na Educação Básica é o olhar crítico sobre a atuação. Assim, o professor Mauro Cezar Coelho concluiu seu relato de experiência na entrevista, resumindo que não houve mudanças na perspectiva de formação de professores e professoras na sua estrutura, possuindo ainda a história quadripartite e o agente histórico europeu mais espaço nessa formação inicial.

O professor Agenor Sarraf debate sobre a importância de formar o docente em História teoricamente para atuar na sala de aula. A graduação de licenciatura em História precisa apresentar para os discentes a escrita sobre as temáticas amazônicas, como o professor descreve, *“o estado da arte sobre o tema”*. Porém, o docente do curso de graduação precisa apresentar para o futuro professor e professora as possibilidades lúdicas para a atuação profissional e a pesquisa como norteador da formação inicial na licenciatura, pois assim poderá ter uma análise própria sobre os problemas a serem enfrentados em sala de aula. O professor Agenor Sarraf menciona que o formador de professores e professoras precisa se reinventar na criação do plano de avaliação, pois a capacidade profissional do futuro professor

não pode ser avaliada por uma única prova no final do curso. Sendo assim, na finalização da entrevista para a pesquisa, o professor Agenor Sarraf descreve a importância da presença dos indígenas e quilombolas nas faculdades de formação de professores e professoras de História, pois assim o vetor de produção de conhecimento se modifica.

Portanto, o conhecimento sobre a “Amazônia Afroindígena” é fundamental para abordamos na formação inicial dos professores e professoras de História *“a cartografia de cosmologia e saberes, explorando a dimensão da cultura material e sensível das populações de tradições orais, fundamentais na perspectiva dos Estudos Culturais e da gnose decolonial”*. O professor Agenor Sarraf relata ainda a experiência com essa temática em seus trabalhos historiográficos, onde menciona os agentes históricos amazônicos na construção da sociabilidade e da religiosidade no espaço geográfico do Marajó:

A discussão básica versava sobre o desafio para “desempoderar” a paróquia, centrada na pessoa do padre, socializando atividades pastorais com a participação das populações locais. A base comunitária, fraterna, solidária, alicerce do catolicismo primitivo e popular foi recuperado como matriz essencial em direcionamentos a serem adotadas na formação das CEB's. Para o espaço marajoara, vaqueiros, pescadores, agricultores, lavradores, extrativistas e entre tantos outros ofícios desenvolvidos entre os trabalhadores de terra e água, foram convidados, com toda sua experiência devocional em santos e crenças no conjunto de entidades afroindígenas, a serem sujeitos eclesiais e agentes transformadores da realidade onde estavam inseridos (PACHECO, 2009, p. 152).

Outro docente que descreve sua experiência como formador de professores e professoras de História e a importância da presença indígena e africana nessa formação, é o professor Márcio Couto Henrique. A experiência como docente de ensino superior em localidades do interior do Estado do Pará aponta para a necessidade da presença indígena na formação docente de História, os próprios indígenas falando sobre a história de suas nações e culturas. O professor analisa a participação de grupos de pesquisa na formação inicial dos docentes de História, particularmente, sobre o GPHINDIA da UFPA, campus Belém. As reuniões do grupo, que acontecem mensalmente, apresentam para os membros leituras bibliográficas e eventos que possuem como ministrantes de palestras indígenas que atuam na militância da causa. Entre as leituras debatidas está a tese de Almiros Martins Machado, *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe'y*: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(a) de mal. Uma tese que apresenta a perspectiva histórica do povo Guarani Mbya sobre o uso da terra e as lutas pela demarcação da terra indígena. Realizar tarefas e apresentar essa perspectiva histórica na graduação de História, além da disciplina “História



Índigena e do Indigenismo”, para o professor Márcio Couto Henrique, a principal tarefa como formador de professores e professoras é a quebra de estereótipos sobre os povos indígenas. Assim, a quebra da lógica eurocêntrica da História.

O docente Márcio Couto Henrique menciona duas dificuldades para formação inicial e continuada dos professores e professoras de História em relação à temática indígena. A primeira, não há formação para docentes sobre a temática indígena nas redes de ensino municipais ou do Estado, faltam projetos sobre a temática nos sistemas de ensino, principalmente, de formação continuada. A segunda, existe a preocupação individual de alguns professores/professoras ou coordenadores/coordenadoras, mas de forma geral em projetos que abrangem uma mudança no currículo de formação, não existe. Portanto, não houve mudanças estruturais no currículo de graduação do curso de licenciatura desde 2009 sobre a disciplina “História Indígena e do Indigenismo”. O professor questiona que a disciplina continua sendo ministrada no final do curso, impactando na escolha de pesquisa dos discentes, que para o docente, chegam no último semestre da graduação com a temática da monografia pronta, impossibilitando que alunos e alunas adentrem a pesquisa sobre os povos indígenas ou sobre o ensino da temática na Educação Básica.

A professora Vanderlúcia da Silva Ponte descreve sua experiência como formadora de docentes de história como um diálogo intercultural. Buscar a quebra da lógica racista, construir uma nova sociedade, uma ética mais coletiva e democrática. Sair da lógica mercantilista da sociedade capitalista e ajudar no processo histórico de uma nova visão sobre o mundo com a interculturalidade. Mas, a docente aponta algumas barreiras que impossibilitam esse trabalho, o primeiro é o institucional. A universidade é criada na lógica eurocêntrica, e muitas vezes não há um pensamento para a realidade local. A professora Vanderlúcia menciona: *“a formação historiográfica ainda é linear e eurocêntrica e existe dificuldade para interagir a formação inicial com as realidades humanas, incluindo as comunidades indígenas”*. A formação inicial de professores e professoras de História precisa ser focada na experiência local, no mundo amazônico, na história de vida dos alunos e alunas.

Embora já analisado nesta dissertação no segundo capítulo, quanto à mudança da estrutura curricular das faculdades de História da UFPA em relação ao relato que a professora Vanderlúcia da Silva Ponte descreve, existem barreiras teóricas e metodológicas que atrapalham o avanço real para uma formação inicial intercultural. Mas, a experiência docente e o protagonismo pedagógico possibilitam a realização de trabalhos acadêmicos que



exemplificam como a Lei nº 11.645/2008 vem sendo inserida nos campi pesquisados, principalmente, com a iniciativa docente, discente e das pessoas que possuem a consciência política sobre a importância da temática e conhecimento indígena na formação inicial de professores e professoras de História.

No campus Bragança, o Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM)<sup>38</sup> participou na elaboração de cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e especialização nas relações étnico-raciais e interculturais. A docente Vanderlúcia da Silva Ponte descreve os projetos que o grupo ajuda a desenvolver no campus Bragança, entre eles, a construção de curso de pós-graduação na temática afro indígena, um projeto em fase inicial com o nome Centro de Memória Afro-indígena em Bragança e a oficina de formação de professores e professoras com acesso a material didático intercultural, desenvolvido na comunidade indígena dos Tembé. O campus de Bragança da UFPA vivencia a questão indígena em contato com saberes indígenas que vem gerando produtos pedagógicos na formação inicial e continuada dos professores e professoras de História.

O desenvolvimento de produtos pedagógicos para o ensino da temática indígena é uma estratégia a ser aplicada como intervenção escolar nesta dissertação, com o intuito de quebrar a lógica eurocêntrica na formação inicial de licenciatura em História. A professora Rosemeire de Oliveira Souza menciona as problemáticas que os demais professores e professoras entrevistados para essa pesquisa demonstram nas suas experiências profissionais com a temática indígena. Porém, o relato de experiência e os caminhos desenvolvidos pela professora são diferentes. Pois, a docente menciona a importância de proporcionar as questões culturais para sala de aula, usar a cosmologia indígena na graduação de licenciatura em História. Professora Rosemeire destaca a importância da representação indígena como foco a ser trabalhado na formação inicial, com os conhecimentos da etnomatemática, a oralidade indígena sobre o tempo, a perspectiva indígena sobre os fatos políticos do Brasil. A exemplo, a professora Rosemeire de Oliveira Souza utiliza o balanço sobre a “ação do homem no

---

<sup>38</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM) foi criado em 2016, como esforço conjunto de parte do corpo docente da Faculdade de História do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA), para ampliar o debate acadêmico e consolidar as atividades de ensino, pesquisa e extensão já recorrentes nesta faculdade. O Grupo atualmente desenvolve estudos sócio-históricos e etnográficos, bem como histórico-documentais, sobre as dinâmicas envolvendo indígenas, afrodescendentes e as chamadas populações tradicionais em processos de interação, no trânsito entre o Pará e o Maranhão; bem como tem interesse em analisar os mesmos processos de trocas e relações entre sujeitos na chamada Pan-Amazônia, pensando a fluidez das fronteiras que foram erigidas ao longo do tempo na região.

tempo” de Marc Bloch, mas a mesma descreve que questiona com os discentes de que “homem” a historiografia ocidental está analisando.

A professora menciona os materiais pedagógicos produzidos sobre a temática indígena nas suas aulas, como relato de narrativa indígena, trabalhos com fantoche para contar a cosmologia indígena e materiais didáticos interculturais, que são o objetivo principal na formação de docentes sobre a temática indígena. Como a professora Rosemeire de Oliveira Souza descreve: *“a desconstrução da ideia de colonialidade no ensino só pode acontecer com o trabalho em conjunto entre docente e discente na graduação, tanto na disciplina História Indígena e do Indigenismo, quanto em História do Brasil Colonial”*. E a ideia de interculturalidade precisa estar presente nesses trabalhos pedagógicos através da presença indígena nos cursos de graduação de licenciatura em História.

#### 4. 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA

Materiais pedagógicos produzidos sobre a temática indígena para serem utilizados em sala de aula da Educação Básica, esse é um dos caminhos a serem traçados por professores e professoras que querem desconstruir a lógica eurocêntrica do Ensino de História. Vejamos nos exemplos dos relatos de experiência dos docentes das faculdades de História na Universidade Federal do Pará (UFPA) a necessidade de desenvolver métodos de ação pedagógica com o conhecimento indígena para ensinar sobre os povos indígenas. Assim, a produção de conhecimento através de métodos propriamente indígenas (conhecimento de uma nação indígena sobre a matemática, história, territorialidade, natureza e etc.) ou ocidentais (conhecimento de cunho oficial do Estado, fundado por estudos acadêmicos científicos) são precisos para alcançar o objetivo de indicar aos alunos e alunas da Educação Básica, toda a história e lutas sociais que os diversos povos indígenas brasileiros traçam historicamente.

O desenvolvimento do produto de intervenção ao Ensino de História proposto por essa dissertação é pensar práticas pedagógicas que fogem da lógica eurocêntrica através de uma cartilha. Os centros europeus e norte-americanos se configuraram, desde o século XIX, como produtores de conhecimento organizados metodologicamente através da ideia de progresso. Deste modo, o Ensino de História foi pensado, desde a segunda metade do século XIX, como a escrita do desenvolvimento da humanidade através dos avanços tecnológicos e

conquistas coloniais do homem branco europeu ocidental, seguindo a lógica colonial dos tempos das grandes navegações.

Se as estruturas dos Estados Nações dominados por nações europeias no período da modernidade, continuam a seguir a lógica da colonialidade do poder, a Educação Básica não seria diferente. Os livros didáticos da disciplina História representaram os povos indígenas e os africanos escravizados como coadjuvantes na história do Brasil. Visualizamos os povos indígenas e os negro-africanos apenas como escravos ou vítimas do sistema escravocrata do período colonial ou dos crimes atuais contra as comunidades negras das favelas e do desmatamento realizado pela grilagem e garimpo ilegal nas terras indígenas.

Porém, existem avanços metodológicos e de ação social que promovem a quebra da lógica colonialista na educação escolar. A interculturalidade, conceito já debatido no primeiro capítulo, oriundo dos estudos dos pesquisadores/pensadores do grupo de estudo Modernidade/Colonialidade (M/C) e trabalhado academicamente por Catherine Walsh. A autora descreveu três perspectivas diferentes sobre o conceito da interculturalidade: relacional, funcional e a interculturalidade crítica. A cartilha apresentada como produto de intervenção no Ensino de História, tem como um dos objetivos específicos apresentar as diferenças conceituais abordadas por Catherine Walsh sobre a interculturalidade.

A importância de escrever uma cartilha que realiza um debate sobre a interculturalidade e apresente o conceito de maneira didática é alcançar um número significativo de professores e professoras de História. Sendo assim, propõe-se uma reflexão sobre a atuação em sala de aula através da interculturalidade, principalmente, através da interculturalidade crítica.

O conceito da interculturalidade relacional foi usado para minimizar os conflitos das relações étnico-raciais e a estruturação do poder de dominação das elites locais e políticas. A interculturalidade funcional foi usada pelo poder colonialista para controlar os conflitos e manifestações sociais dos grupos minoritários da sociedade, no caso do Brasil, os povos indígenas e comunidades quilombolas. Porém, a interculturalidade crítica é a maneira de pensar uma sociedade livre do esquema colonizador, de apontar as desigualdades da sociedade e denunciar a estruturação de poder *estrutural-colonial-racial*. Assim, é a necessidade de partir da crítica ao processo histórico-social racista do Brasil para abordar a questão intercultural que nos mobiliza, portanto, faz-se necessário pensar e desenvolver métodos pedagógicos de Ensino de História através desse conceito.

Francisco Imbernón (2010) escreve sobre formação continuada de professores e os desafios futuros para a atuação docente nas salas de aula no século XXI. O pedagogo menciona que os formadores de futuros educadores precisam pensar a necessidade de nossa época, pois não estamos mais no século XX onde, para o mesmo, foram introduzidas timidamente algumas mudanças no ensino. Imbernón, menciona questões importantes para nossa época sobre a formação de professores e professoras como: construção coletiva com todos os agentes sociais para mudar a realidade educativa e social; elaboração de projetos de transformação, com intervenção da comunidade, e pesquisa sobre a prática; metáforas da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Para Francisco Imbernón, estamos em uma época de novas alternativas e participação da comunicação.

Assim, foi pensado para inserir o projeto de intervenção ao Ensino de História uma proposta pedagógica de História indígena para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. O tema da aula é sobre a presença indígena na ocupação territorial da Amazônia Colonial, porém é exemplificado no capítulo da cartilha como é possível trabalhar com o protagonismo indígena em diferentes períodos históricos do Brasil, demonstrando como o agente histórico indígena é importante para entender a ocupação do território nacional, principalmente nos tempos atuais na luta contra a grilagem e o garimpo ilegal nas terras indígenas demarcadas.

A ideia da interculturalidade não se encontra isolada da estrutura do Ensino de História já premeditada nos currículos escolares e nos livros didáticos, ao contrário, trabalha em conjunto com o conhecimento existente para criar uma nova visão sobre o passado brasileiro. Uma perspectiva histórica diferente, que enfoque no tratamento igualitário entre os agentes históricos que construíram e constroem a história do Brasil. Na cartilha, foi pensado um plano de aula e uma sequência didática com a temática da ocupação do território amazônico no período colonial brasileiro. Três agentes históricos serão apresentados de forma igual nas suas relações étnico-raciais, usando fontes documentais do período como ferramenta pedagógica e possuindo como atividade uma analogia da territorialidade da Amazônia no período colonial com a atualidade.

O objetivo é construir um outro conhecimento sobre a presença do agente histórico indígena no processo histórico brasileiro. A interculturalidade crítica possibilita desenvolver métodos de ensino que proporcionam um real impacto social, neste caso, desconstruir o pensamento racista, colonial e neoliberal sobre as demarcações de terras indígenas na

Amazônia. Para alcançar tais objetivos, precisamos fugir da interculturalidade funcional que permite a representação imagética em livros didáticos, gerando mais estereótipos de índios e negros, do que desconstruindo preconceitos.

Na sequência didática apresentada na cartilha, demonstra-se como o conhecimento e a cosmovisão indígena podem dialogar criticamente com o conhecimento ocidental e eurocêntrico da história. Assim, a questão não é apagar dos currículos e das aulas de história o conhecimento historiográfico ocidental, mas reverter a história de subalternização na qual os povos indígenas foram classificados.

O tema da aula é Amazônia: povos indígenas de ontem e hoje e tem como título conflitos e negociação na territorialidade amazônica. A turma indicada para aplicação da aula é o oitavo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Os objetivos que a sequência didática pretende alcançar são: Entender o contexto histórico da ocupação colonial da Amazônia; Identificar a participação dos agentes históricos nas relações étnico-raciais; Comparar as informações das fontes históricas com o do livro didático; Analisar a situação atual das demarcações das terras indígenas na Amazônia.

As habilidades que se pretende alcançar na sequência didática são compostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo: **(EF07HI10)**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI11)**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)**: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

A sequência didática é composta por três aulas sobre a ocupação do território amazônico no período colonial, sendo os agentes históricos portugueses, franceses, nações indígenas e missionários religiosos como os personagens trabalhados nas relações de conflito e negociação na ocupação da região do Cabo do Norte (atual Amapá). Faremos a contextualização histórica com conteúdo curricular, realizaremos o debate das relações étnico-raciais entre colonizadores e indígenas com uso de fontes históricas (Cartas administrativas da Coroa Portuguesa e mapas históricos) e concluiremos utilizando a analogia com o tempo atual para fazer uma avaliação sobre as demarcações das terras indígenas na Amazônia. É importante destacar o indígena que habitava a região do Cabo do Norte no século XVIII como participante de uma nação, com identidade e independência e não somente com a

nomenclatura genérica de “Índio”. Neste exemplo, são os Aruãs que serão apresentados como agentes históricos nos conflitos e negociações na ocupação colonial da Amazônia. Para realizar a analogia com o tempo presente, iremos debater sobre três povos indígenas que habitam na Amazônia. O objetivo em trabalhar com os povos Anambé, Tembê e WaiWai é trazer o debate sobre a cosmovisão dos povos indígenas indicados e a territorialidade que os mesmos constroem no decorrer do tempo.

Tabela 1 – Sequência Didática

PÚBLICO ALVO	7º Ano, Ensino Fundamental	TEMA GERAL	Amazônia: povos indígenas de ontem e hoje	TEMPO	60 minutos/Aula
	TEMA	ARGUMENTO	MATERIAL DIDÁTICO	AVALIAÇÃO/ EXERCÍCIO PEDAGÓGICO	
1ª AULA	-Ocupação da Amazônia antes dos “Descobrimentos” ; -Sistema Colonial; -Colonização da Amazônia; -Conflitos e negociações entre os Aruã, os portugueses e os franceses.	Apresentar aos alunos e alunas o sistema colonial português, particularmente na Amazônia. Fazê-los identificar os agentes históricos no período analisado.	- Livro didático; - Cartas administrativas da Coroa Portuguesa, mapas históricos.	- Realizar leitura das fontes históricas; - Identificar no Mapa a região do Cabo do Norte no Século XXI.	
2ª AULA	- Identificar os papéis dos agentes históricos nas relações étnico-raciais.	- Identificar a ação dos portugueses, franceses e Aruã na ocupação do território.	- Cartas administrativas da Coroa Portuguesa.	- Dividir a turma em três grupos para explicar a participação dos portugueses, franceses e Aruã.	
3ª AULA	- Analogia com a ocupação da Amazônia atual.	- Analisar a demarcação das terras indígenas na Amazônia; - Comparar com a ocupação colonial da Amazônia	- Artigo do site “Povos Indígenas no Brasil” do Instituto Socioambiental sobre os povos indígenas	- Os mesmos grupos formados na aula anterior, deverão apresentar a cultura, língua, história e a territorialidade dos povos Anambé, Tembê e WaiWai.	

			Anambé, Tembé e WaiWai	
--	--	--	------------------------------	--

O cronograma especifica o processo de abordagens das temáticas, objetivos, material didático e exercícios pedagógicos necessários para o entendimento do assunto pelos alunos e alunas. Na cartilha, estarão disponíveis as fontes documentais importantes para aplicação da aula. Sendo dois mapas históricos do século XVIII, o primeiro é o Carte de la Terre Ferme du Perou, du Bresil et du pays des Amazones, 1703 de Guillaume Delisle (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional de Portugal), o segundo é o Amerique Meridionale de Nicolas Sanson, 1709 (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional), que retratam as fronteiras da região do Cabo do Norte. Ainda, estarão disponíveis as Cartas Régias que fazem parte do acervo dos Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Pará, documentos transcritos prontos para serem utilizadas em sala de aula para mencionar as negociações entre os agentes históricos Aruãs portugueses, franceses.

O objetivo da cartilha é apresentar uma nova forma de pensar sobre a temática indígena na sala de aula, mas propor mudanças de perspectiva não é uma tarefa muito fácil. Tentar mudar um currículo estruturado por décadas, livros didáticos que são a base de ensino na Educação Básica brasileira e um esquema de pensar a história da nação que se tornou o “normal” nas nossas escolas e mídias, o eurocêntrico. Porém, propomos possibilidades de mudança sobre o pensar a temática indígena na sala de aula, através da ação pedagógica. Pensar, pesquisar, planejar e desenvolver planos de aula ou sequências didáticas que possuem a decolonialidade e a interculturalidade como base de ensino é uma maneira de “quebrar” a lógica eurocêntrica da História do Brasil.

Por isso, o produto de intervenção no Ensino de História em relação à temática indígena pretende abrir um diálogo com professores e professoras da Educação Básica. Primeiramente, serão apresentados sites<sup>39</sup> que apresentam material informativo sobre muitos povos indígenas. Suas histórias, território ocupado, processo de demarcação de terras e lutas por educação e saúde indígena. Podem ser encontrados os meios políticos, econômicos, educacionais e sociais que os povos indígenas desenvolvem para manter a vida dos seus familiares. Exemplo dos produtores Sateré Mawé, que criaram uma organização e uma marca batizada de Nusoken para comercialização do Guaraná. Nesses sites, encontraremos também

39 SITES: <https://pib.socioambiental.org>. <https://mirim.org>. <https://terramais.eco.br>

produção acadêmica escrita por indígenas, mostrando a importância da educação indígena na promoção da própria cultura e na interpretação histórica dos acontecimentos no Brasil, propondo a visão dos povos indígenas sobre a escrita da história.

Será compartilhado um link para uma pequena biblioteca composta de arquivos digitais de livros, artigos e teses que ajudarão os leitores e leitoras do a entender melhor o pensamento da interculturalidade, decolonialidade e o conhecimento indígena. O objetivo é apresentar de forma mais completa o conceito, possibilitando o debate, o ensino e futuras pesquisas sobre o ensino intercultural na Educação Básica brasileira. Essas futuras pesquisas, poderão surgir também através de um canal de comunicação que ficará aberto entre o produtor da cartilha e os docentes interessados na temática indígena no Ensino de História. O compartilhamento de contato através de e-mail<sup>40</sup> e redes sociais<sup>41</sup> é uma opção adotada no objetivo de manter contato com os professores e professoras que desejarem tirar dúvidas sobre o assunto da cartilha. Abrir um canal de comunicação para conversa sobre a interculturalidade e a temática indígena na sala de aula é uma estratégia de ampliar a prática da educação decolonial, fortalecendo a luta contra o preconceito e o racismo.

O desejo da cartilha é compartilhar o conhecimento adquirido na pesquisa e leituras sobre a temática indígena na formação de professores e professoras de História no Estado do Pará. Olhar para as mudanças propostas e praticadas no Ensino Superior sobre o trato com a memória dos povos indígenas, instigou a criação de um material que apresente um conceito decolonial e práticas de educação com conhecimento indígena na Educação Básica.

É importante compartilhar ideias que mudam, transformam e “quebrem” a lógica racista e hierárquica que se estruturou no pensamento histórico brasileiro. Os povos indígenas já foram classificados como “não pessoas”, povos na infância da humanidade e inferiorizados atualmente por uma parcela da sociedade brasileira. Os discursos reacionários tomam conta das redes sociais, e neste momento histórico, do Planalto Central. Por isso, tornar-se importante escrever, pensar e ensinar os pensamentos democráticos e antirracistas. A interculturalidade em conjunto com o conhecimento indígena são armas contra o preconceito. Assim, seremos agentes de mudança na educação, escrevendo uma História diferente sobre o trato da memória dos povos indígenas.

## 5 - CONCLUSÃO

---

40 [viniciusufpa@gmail.com](mailto:viniciusufpa@gmail.com)

41 <https://facebook.com/marcusvinicius.valentebarrua>



As reivindicações dos povos indígenas conseguiram alcançar patamares internacionais, possibilitando um aumento da visibilidade dos crimes que o Estado brasileiro pratica contra os povos indígenas. Assim, as diversas lideranças indígenas, conjuntamente com seus povos, construíram uma base de movimento social indígena. A luta por direitos sociais como saúde, educação e demarcação de terras indígenas foram presentes em congressos, marchas no Planalto Central e documentos de reivindicações escritos para deputados, senadores e presidentes. O protagonismo indígena presente nos movimentos sociais tornou-se tão importante e forte no cenário nacional e internacional, que leis começaram a serem criadas através dessas reivindicações. Como já analisamos no decorrer da dissertação, a Lei nº 11.645/2008 é oriunda de uma luta dos movimentos indígenas pela inserção da História e Cultura Indígena nos currículos, livros didáticos e na formação de professores e professoras do Brasil.

Todo o histórico dos movimentos indígenas na segunda metade do século XX, permite questionar o passado brasileiro. As representações históricas sobre o período colonial, imperial e republicano, onde os povos indígenas eram caracterizados como “bom selvagens” propícios a desaparecerem pela aculturação, precisou ser questionada pelas pesquisas históricas. O olhar sobre o passado dos povos indígenas, necessita se interligar com o protagonismo indígena do século XX. Os movimentos sociais indígenas demonstraram que o Ensino de História pode ser ferramenta de luta contra o racismo e o preconceito histórico que o pensamento eurocêntrico reproduziu por séculos. Porém, desconstruir narrativas históricas racistas é um trabalho árduo, necessita de pesquisas, mudanças curriculares e cursos de aperfeiçoamento para docentes da Educação Básica.

O pensar sobre a presença da História Indígena no passado brasileiro, ganha destaque na década de 1990. Trabalhos como o de Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (1998), titulado “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, publicados pela primeira vez em 1995, demonstra o interesse da comunidade acadêmica em abordar o assunto e desenvolver mecanismos pedagógicos de ensino e formação de professores e professoras para tratarem da temática indígena na Educação Básica. Utilizando da História e da Cultura indígena para tratar assuntos como multiculturalismo, diversidade étnica e respeito pelas diferenças, pesquisadores sobre o Ensino de História

abordaram o conhecimento indígena para iniciar pesquisas e produções acadêmicas na última década do século XX.

Embora, presenciemos a iniciativa de acadêmicos como de Luís Donisete Benzi Grupioni em escrever sobre o Ensino de História conjuntamente a temática indígena. Podemos concluir, os movimentos sociais indígenas como os protagonistas das mudanças de perspectivas sobre o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas brasileiros. Assim, são os questionamentos e as reivindicações dos diversos grupos indígenas que construíram a estrutura necessária para as pesquisas sobre a História Indígena e o seu ensino na Educação Básica.

Essa conclusão, é importante para pensarmos o quão é necessária a presença do conhecimento dos povos indígenas e sobre os mesmos no Ensino de História. Para isso, é necessário a construção de métodos pedagógicos decoloniais, possível através da interculturalidade crítica, desconstruindo a narrativa nacionalista tradicional da História e construindo pensares diferentes sobre o passado e as relações étnico-raciais das diferentes culturas que corroboram com o processo histórico brasileiro. Assim, a presença indígena nas representações sobre o passado, passaria de meramente coadjuvante para personagens importantes que ao lado de negros e portugueses construíram as diversas relações de luta, resistência e colaboração.

Os primórdios das escritas históricas no Brasil foram excludentes e racistas em relação aos povos indígenas e a comunidade negra. Por isso, é tão importante criticar e questionar as representações históricas que classificaram negros e indígenas inferiores e atrasados à sociedade ocidental, cristã, patriarcal e monocultural. A ideia de um processo de progresso na humanidade, também, classificou os povos indígenas à aculturação e ao desaparecimento das culturas nativas do Brasil. O entender sobre esses pensamentos colonialistas, e posteriormente, as suas devidas críticas, ajuda em desenvolver pesquisas históricas decoloniais com objetivo de transformar o Ensino de História. Por exemplo, ao mudar a narrativa histórica dos primeiros contatos entre Tupinambás, Mudurukus, Tupiniquins e outros povos indígenas com portugueses, o professor e a professora de História, poderá desconstruir a imagem do “bom selvagem” e inserir o agente histórico indígena como negociante de territorialidade e conflitos contra ou a favor dos portugueses.

Sendo assim, pensar o Ensino de História através da epistemologia decolonial é somar as ações históricas de todos os homens e mulheres que construíram as diferentes

identidades e culturas do Brasil. Quebrar a lógica eurocêntrica de classificar apenas uma cultura como a guia da humanidade, que escolheu uma religião como a correta e excluiu o diferente e a diversidade de idiomas, religiosidade e histórias que constituem o Brasil. Portanto, a valorização da narrativa histórica indígena é uma alternativa à visão tradicional da historiografia. Começar a escrever e ensinar História através da epistemologia decolonial é romper com o pensamento racista e colonial criado nos institutos geográficos e históricos da América Latina, onde os “homens da ciência” utilizavam a ideia de progresso da humanidade para apagar das páginas da História os homens e mulheres que não se classificam nos padrões da sociedade ocidental.

Para tal mudança, vejamos como as instituições de ensino superior do Brasil se organizaram no decorrer da implementação da Lei nº 11.645/2008. No Estado do Pará, já podemos concluir que as transformações em relação a temática indígena na formação de professores e professoras de História ocorreram de maneira particular a cada região dos campus da Universidade Federal do Pará. A inserção da disciplina História Indígena e do Indigenismo nos currículos da UFPA se tornou um marco que abriu a possibilidade de concursos públicos para discentes, permitindo a presença nos campi Belém, Bragança e Tocantins/Cametá de agentes históricos capazes de praticar mudanças de perspectiva sobre a temática indígena.

Observamos, como o protagonismo e a autonomia do trabalho docente dentro das faculdades de História permite a criação de mecanismos pedagógicos e de pesquisa em relação a um assunto. Na pesquisa desenvolvida nos três campus da UFPA sobre a mudança de perspectiva no trato da temática indígena na formação inicial de professores e professoras de História, verificou-se como os docentes da instituição que pesquisam ou ensina a disciplina História Indígena e do Indigenismo são os que iniciam ações de ensino e de extensão com objetivo de mudar as representações que os discentes (futuros professores e professoras) possuem sobre os agentes históricos indígenas. Criação de grupos de pesquisa, produção de livros, cursos de especialização ou aperfeiçoamento e trabalhos envolvendo comunidades indígenas são exemplos da participação dos docentes preocupados em transformar o pensamento do Ensino de História em conformidade com as reivindicações dos movimentos sociais indígenas.

As mudanças percebidas na formação inicial de docentes de História no decorrer de uma década, após a Lei nº 11.645/2008, permite defender a hipótese de que a segunda década

do século XXI, é um momento histórico de abertura para epistemologia decolonial e intercultural crítica nos Projetos Pedagógicos de Curso e nas ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará. A presença indígena se tornou mais frequente na instituição com discentes na graduação e nos programas de pós-graduação, a década de 2010, é o período histórico onde tivemos o primeiro indígena doutor da UFPA e possuindo outros no mesmo destino. Assim, vários são os exemplos de transformação percebidas na pesquisa sobre as mudanças de perspectiva em relação a temática indígena nas graduações de licenciatura em História no Estado do Pará. Porém, o destaque se encontra no trabalho protagonizado pelos docentes que pesquisam, ensinam e promovem a História Indígena e do Indigenismo.

Embora, percebamos mudanças de perspectivas na formação inicial de professores e professoras de História no Estado do Pará após a promulgação da Lei nº 11.645/2008. Temos consciência que faltam análises mais profundas sobre a presença da temática indígena nas faculdades de História, Programas de Pós-Graduações e na Educação Básica. Sendo entre muitas possibilidades de pesquisa, temos a questão de pesquisar ementas de cursos de graduação e perceber o quanto ainda há de etnocêntrico dentro das salas de aula das faculdades. Ainda existem as possibilidades de pesquisar projetos de intervenção escolar em relação a temática indígena na Educação Básica, analisando os resultados, objetivos e as perspectivas que alunos e alunas das escolas brasileiras possuem sobre os povos indígenas brasileiros.

## REFERÊNCIAS

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfose indígena: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Projeto político pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Revista Interacções**, Lisboa, Vol. 8, nº 21, ética e educação, pp. 204-218, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 11, pp. 89-117, maio - agosto de 2013.

BARBOSA, M. História da África: ética e ciência. **Revista Sankofa**, São Paulo, Vol. 3, nº 6, 89-98, dez. 2010.

BARARUÁ, M. V. V. CHAMBOULEYRON, Rafael. Cabo do Norte: conflitos e territorialidade (XVII-XVIII). **Revista Estudos Amazônicos**, Belém, vol. X, nº 1, pp. 255-278, dez. 2014.

BARARUÁ, M. V. V. VALE, Radanés Aurélio Lima. Os Povos Indígenas como Agentes Históricos no processo de Ensino/ Aprendizagem. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. (Org). **Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental: Projeto de Intervenção Escolar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 59-76 (coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

BARROS, José D'Assunção. "Tempo Histórico: horizontes e conceitos"; "Tempos para entender a História". *In*: **O tempo dos Historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-94.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. 2010. 468 f. Tese - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília. 20 de agosto de 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho. O ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorse Zahar, Ed. 2011.

BRASIL. Lei nº 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 março, 2008.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. *In*: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourde (org). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. pp. 49-72.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. pp. 145-161

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial**. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul./dez. 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Revista Dossiê, São Paulo, v.11, nº 21ª, pp. 17-32, junho de 2006.

CERTAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petropólis. Editora Vozes, 1998.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica** / Luís Fernando Cerri, Coleção FGV bolso. Série História - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAVES, T. A. P. V. . Da construção de heróis à resistência de cotidiana: Notas sobre o ensino de história da escravidão no Brasil. *In*: COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. ; SOARES, N. J. B. (Orgs.). **A diversidade em discussão - inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: Livraria da Física, 2016, v. 1, p. 1-189.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SILVA, Carlos Ademir farias da. SOARES, Nicelma Josenila Brito Soares. **A diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção formação de professores & relação étnico-raciais)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SILVA, Carlos Ademir farias da. SOARES, Nicelma Josenila Brito Soares. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção formação de professores & relação étnico-raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. A diversidade na História ensinada livros didáticos: mudanças e permanências na narrativa sobre a formação da nação *In: História e Diversidade* [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), p. 6-21.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma J. Brito (org.). **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/2013 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34 e192224, pp. 1-39, julho de 2018.

COELHO, Mauro Cezar. MELO, Vinícius Zúniga. Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhari a História indígena em sala de aula. *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Joselina Brito. (org.) A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais). pp. 127-156

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. *In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). A história na escola: autores, livros e leituras.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. *In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourde (org). Por uma revolução no campo da formação de professores.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. pp. 85-95.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. *In: WITTROCK, Merlin C. (org.). Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan, 1985, p. 119-161.

ESTEVA, Gustavo. La construcción del saber histórico de lucha. *In: WALSH, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II.* Quito – Equador, edición: Ediciones Abya-Yala, editora. 1ª Ed., febrero 2017. Editora Serie Pensamiento Decolonial. p. 77-104.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FARAGE, Nádia. **As muralhas do sertão: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização.** São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1991.



FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Parte IV – Em sala de aula. Aprendendo História: reflexão e ensino.** 2º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade em paulistana.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1959.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. *In:* ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 281 – 298.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História – 2º ed., 1 reimp.** - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso.** - 48º Ed. rev. - São Paulo: Global, 2003.

FRESE, J. H. **Compendio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II.** Rio de Janeiro: Typ. De I.E. S. Cabral, 1842.

FURET, François. O nascimento da história. *In:* FURET, François. **A oficina da História.** 1ª edição, Lisboa: Gradiva, s/d, 1991, pp. 109-135.

GATTI, A. Bernardete. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, A. Bernardete. Formação de Professores: compreender e revolucionar. *In:* JUNIOR, Celestino Alves da Silva; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourde (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. pp. 229-243.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *In:* GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti. Educadora e Pesquisadora;** textos selecionados de Bernardete A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4). pp. 105-116.

GATTI, Bernardete A. A Formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *In:* GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti. Educadora e Pesquisadora;**



textos selecionados de Bernardete A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4). pp. 151-160

GLEZER, Raquel. A noção do tempo e o ensino de História. São Paulo, IEA. LPH. **Revista de História**, vol. 2, n. 1, pp. 1-3 1991.

GONTIJO, Rebeca; MAGALHAES, Marcelo; ROCHA, Helenice (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1 ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 2, Passo Fundo, p. 306-318, jul./dez. 2010.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. *In*: GONTIJO, Rebeca; MARGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Org.). **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

HARTOG, François. Tempo e História: “Como escrever a História da França hoje?”. **História Social**, Campinas, Unicamp, n. 3, pp. 127-154, 1996.

HANSEN, Fabrícia Santos. João Ribeiro e o ensino da História do Brasil. *In*: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998. pp. 45-66.

HENRIQUE, Márcio Couto. A temática Indígena na Sala de Aula. *In*: HENRIQUE, Márcio Couto (org.). **Diálogo entre História e Educação**. Belém: Editora Açaí, 2014. pp. 83-98

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS. Editora: Artmed, 2010.

JÚNIOR, José Alves de Souza. **Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará do setecentos** / José Alves de Souza Júnior. Belém: ed.ufpa, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro; BRITO, Igor Alessom Dantas; BARROS, Thamires Beatriz Braga. ENSINO DE HISTÓRIA, PARFOR E A LEI 11.645/2008: um relato de experiência na comunidade quilombola de Umarizal/Baião-PA. *In*: COSTA, Antônio Maurício Dias; FARIAS, William Gaia (Org.). **Olhares Cruzados de Clio: Ensino de História e Temas de História da Amazônia**. Belém, PA: Paka-Tatu, 2019. pp. 49-68.

LINHARES, Anna Maria Alves. **Um Grego Agora Nu: índios marajoara e identidade nacional brasileira**. 2015, 270 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2015.

MACHADO, Almiros Martins. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe'y : de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta (a) de mal*. 2015, 209 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 28 março 2017. pp. 71-114.

MARÍN, Pilar Cuevas. MEMORIA COLETIVA: hacia un proyecto decolonial *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. pp. 69-103.

MARÍN, José. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 47, N. 1, p. 72-84, jan/abr 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações só saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, John. *Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A formação de professores no curso de história da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História. São Paulo**. v. 13, nº 25/26. pp. 143-162. Set. 92/ago. 93.

NETO, Geraldo Magella de Menezes. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**, Ano VIII, nº 15, pp. 31-61, julho/2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011.

PACIEVITCH, Thais. **Interculturalidade na educação em direitos humanos**: uma perspectiva emancipatória. 2016, 127 f, Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 8 de março de 2016.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En El Corazón de la Amazónia**: Identidades, Saberes e Religiosidade no Regime das Águas. 2009, 354 f, Tese (doutorado), Doutorado em História Social. PUC-SP, São Paulo, 2009.

PELLEGRINI, Marco. **FTD sistema de ensino**: SIM: história: 6º ano: manual do professor / Marco Pellegrini, Adiana Dias, Keila Grinberg. - 1. ed. - São Paulo: FTD, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de Poder e Classificação Social *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação (CES), Editora: Almedina. 2009. pp. 73-117

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. pp. 117-142.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. *n*: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998. pp. 67-90.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. A perspectiva multicultural no Projeto Político-Pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (org.). **ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLITICO-PEDAGOGICO**. coleção: MAGISTERIO: FORMACAO E TRABALHO PEDAGOGICO. Editora: Papirus, 1998. pp. 1-32

RIBEIRO, Renilson Rosa. SANTOS, Amauri Júnior da Silva. O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Joselina Brito. (org.) **A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais). pp. 51-92

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história**. 2010, 154 f, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. Historicidade e consciência histórica. *In*: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: ed. UFPR, 2011. p. 7-40.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. Da F. Rosa 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.1870-1830.** - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. **Jorn Rusen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e CONTIJO, Rebeca. (orgs). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado** – Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 37-54.

SILVA, Vanilda Alves da. REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **INTERACÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** São Paulo: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

TEIXEIRA, Karoline Viana. **A seiva e o traço: configurações da memória na escrita do diário de viagem do botânico Francisco Freire Alemão (1859-1861).** 2017. 397f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza (CE), 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: “valorizar a diversidade”. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das Relações Étnico-raciais: Caminhos para a Descolonização do Currículo Escolar.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018. pp. 60-85.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha.** 2009, 246 f, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (org.). **ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLITICO-PEDAGOGICO.** coleção: MAGISTERIO: FORMACAO E TRABALHO PEDAGOGICO. Editora: Papirus, 1998. pp. 1-48.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS RELAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS.** 2010, 201 f, Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)ex/istir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** TOMO II. Editora Serie Pensamiento Decolonial. Catherine Walsh, editora. 1era.edición: Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador, febrero 2017.

## FONTES

Escritas:

- BRASIL. Lei nº 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008.

- Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. RELATORA: Rita Gomes do Nascimento. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). DF. PROCESSO Nº: 23001.000071/2011-69. Os produtos dessas consultorias se encontram disponíveis no sítio do CNE, aba Projeto CNE/Unesco, no endereço <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

- CNE/UNESCO 914BRZ1001.4 “Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”. Controle Unesco 5557. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Contrato no. SA 3524/2011. DOCUMENTO TÉCNICO CONSOLIDADO Estudos para regulamentar a Lei 11.645. 2012.

- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DE HISTÓRIA (2012), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BELÉM.

- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2012), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BRAGANÇA.

- PROPOSTA DE PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2017), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS BRAGANÇA.

- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR HISTÓRIA (2010), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CAMPUS TOCANTINS/CAMETÁ.

## MAPAS:

- Carte de la Terre Ferme du Perou, du Bresil et du pays des Amazones, 1703 de Guillaume Delisle (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional de Portugal). Disponível: <http://purl.pt/867>.

- Amerique Meridionale de Nicolas Sanson, 1709 (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional). Disponível: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_cartografia/cart354233.jpg](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_cartografia/cart354233.jpg)

Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Pará:

Tomo 1 (1902)

[57-120] “Primeira série (1616-1700)” (23/05/1668 – 31/01/1703) – documentos 5 a 78.

[121-250] “Segunda série (1700-1727)” (6/05/1703 – 26/05/1727) – documentos 79 a 183.

## TOMO 1

**[84-85] documento 35. Devem ser presos, mas não castigados os franceses que invadirem, conforme denúncia do ex-governador Francisco de Sá e Menezes, as terras dos índios aruans e as aldeias dos toucyus, nas vizinhas da fortaleza de Gurupá. Essas invasões, de ora em diante, serão impedidas a todo transe. 2 fevereiro de 1686.**

- Carta referente as entradas dos franceses que habitavam na vila de cayana da parte norte nas terras dos aroans e passarão as terras dos toucyus, pouco distante da fortaleza de Gurupá, fazendo escravos dos gentios que com pazes estava domesticado.

- Há o pedido da Coroa de não praticar a lei capital (morte) contra os franceses invasores, pois não será justo, mas procurar impedir tais invasões.

**[111-112] Documento 66. Em relação aos holandeses, que se encontram resgatando no Maranhão, se procederá sempre como com os franceses no Cabo do Norte. 4 de março de 1698**

- Carta referente as informações cedidas nas juntas das missões sobre as invasões holandesas no Maranhão, assim como os franceses no Cabo do Norte e o prejuízo irreparável que tais ações causam para Coroa portuguesa.

- A ordem da Coroa para holandeses encontrados em demarcações portuguesas é a mesma tomada aos franceses encontrados no Cabo do Norte, capturando escravos (índios). De deportarem de volta para suas terras.

**[121] Documento 79. Aprova a fundação de duas aldeias de índios, vindo do Cabo do Norte, pelos padres de Santo Antônio. É conveniente de que resultará se multiplicarem as aldeias. 6 de maio de 1703.**



- Descrição da criação de duas aldeias na cidade, habitada por gentios do Cabo do Norte, sendo uma delas habitada pelos Aroans, que aceitaram viver no local com obrigação de leva peixe e algodão à cidade.
- Há o pedido para aumento das aldeias com mais descimentos de gentios, mas que não sejam forçados à irem ao sertão por vontade alheia.

Orais:

- Entrevista com o docente Prof. Dr. Mauro César Coelho, possui graduação em Bacharelado História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Licenciatura História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de história. A entrevista com o docente foi realizada na data **25/04/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.**

- Entrevista com o docente Prof. Dr. Márcio Couto Henrique Professor Associado I da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA). Possui graduação em História (1997), especialização em História Social da Amazônia (2001), mestrado em Antropologia (2003), doutorado em Ciências Sociais/Antropologia (2008) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pós-Doutorado em História pela Universitat de Barcelona, Espanha. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ 2/CNPq; sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e integrante do grupo de pesquisa HINDIA - História Indígena e do Indigenismo na Amazônia, no qual atua como líder. Tem experiência nas áreas de História e Antropologia, com ênfase em História do Brasil Império, atuando principalmente nos seguintes temas: história indígena e do indigenismo, história social da medicina, escrita de si e religiosidade popular. Entrevista realizada na data **26/08/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.**

- Entrevista com o docente Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco Doutor em História Social (PUC-SP, 2009); Mestre em História Social (PUC-SP, 2004); Especialista em Métodos e Técnica em Elaboração de Projetos Sociais (PUC-MG, 2002) e Licenciado Pleno e Bacharel em História (UFPA, 1999). Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA) com Bolsa PNPd/CAPES (06/2015 a 05/2016) e no Programa de Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA) com Bolsa PNPd/CAPES (08/18 a 07/2019). Discute teoricamente Estudos Culturais, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial nas interfaces com os campos da História e da Antropologia. Tem experiência na área de História Social e Cultural da Amazônia e da Amazônia Marajoara, História e Cultura Africana e Afroindígena, Antropologia Histórica. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFPA), participa da Rede Brasileira de Pesquisadores Latino-americanistas e Caribeanistas (Rede BLAC), filiado à Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Nacional de História Oral (ABHO). Professor Associado I da Universidade

Federal do Pará (UFPA), lotado no Instituto de Ciências Humanas (IFCH), vinculado à Faculdade de História (FAHIS) e aos Programas de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) e Antropologia (PPGA). Entrevista realizada na data **04/06/2019 na Cidade de Belém do Pará.**

- Entrevista com a docente Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Faculdade de História, Campus Universitário de Bragança. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM) e integrante do grupo de Estudos sobre os Povos Indígenas (GEPI). Possui graduação em Psicologia (1991), pela Universidade Federal do Pará, e mestrado em Antropologia (2006), pela Universidade Federal do Pará, e doutorado em Sociologia (2014), pela Universidade Federal do Pará em co-tutela com a Universidade Paris 13. É membro da Associação Brasileira de Antropologia. Atualmente é Diretora de Pesquisa do Campus de Bragança (UFPA) e compõe o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA). Tem experiência na área de História e Antropologia, com ênfase em etnohistória e etnologia indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: História indígena e do indigenismo; etnicidade; saberes; saúde; corpo; e territorialidade. Entrevista realizada na data **07/08/2019 na Cidade de Belém do Pará.**

- Entrevista com a docente Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemeire de Oliveira Souza Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), Mestre em História Social (2002), e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá. Possui experiência no Ensino Superior nas áreas de Brasil Colônia, América Colonial, Ensino de História, História Africana e Afro-brasileira. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial, e partir de 2008 estendeu a pesquisa aos grupos contemporâneos, com foco de atuação voltado para o estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula, como também para a educação escolar indígena. No ensino superior além da docência coordenou e coordena projetos de pesquisa ligados a temática indígena e ao ensino de História. Como consultora educacional, trabalhou na capacitação de professores atendendo as novas exigências do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Trabalha também temas relacionados à temática africana e afro-brasileira, neste campo, atuou como formadora do núcleo Étnico Racial da Prefeitura de São Paulo. Entrevista realizada na data de **22/11/2019 no Campus Belém da Universidade Federal do Pará.**

#### **OBSERVAÇÃO:**

Todos os áudios das entrevistas estão disponíveis para downloads no link: [https://1drv.ms/u/s!Ao7SbNAB7bYRjjD\\_xlQWBC\\_H6pXM?e=OLggpj](https://1drv.ms/u/s!Ao7SbNAB7bYRjjD_xlQWBC_H6pXM?e=OLggpj)



# Ensino da História Indígena & Interculturalidade

MARCUS V. V. BARARUÁ



PROF**HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

## APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi desenvolvida como projeto de intervenção ao Ensino de História, pensada para ser o produto pedagógico da dissertação “A Formação dos Docentes de História e a Lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Ananindeua. A dissertação escrita pelo discente Marcus Vinícius Valente Bararuá, orientando da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima, possui como objetivo analisar as mudanças com o trato da temática indígena na formação inicial dos professores e professoras de História no Pará no período de 2008-2018, pesquisando três campi da UFPA que possuem o curso de graduação em licenciatura em História: campus Belém, Bragança e Tocantins/Cametá.

Já a cartilha tem o objetivo de apresentar aos docentes a possibilidade de métodos de ensino para o trato da temática indígena em sala de aula. Trataremos de apresentar em três capítulos uma trajetória de aprendizagem para professores e professoras da Educação Básica, o público-alvo dessa publicação. Para alcançar o objetivo, pensamos nos capítulos como etapas ou como se fossem aulas presenciais de um curso de aperfeiçoamento, pois, a intenção principal desse trabalho é propor mudança de perspectiva em relação à temática indígena nas salas de aula da Educação Básica do Brasil.

O primeiro capítulo trata do conceito da *interculturalidade*, algo importante para o desenvolvimento da dissertação, tornando-se premissa dessa cartilha. Esse conceito possibilitará o entendimento das

relações étnico-raciais na história e na atualidade, com postura crítica frente a alguns “vícios” de pensamentos como o eurocentrismo, racismo, progresso e a lógica monocultural que impregnam o planejamento de aulas que tratam da presença indígena ou negra na sociedade brasileira.

O segundo capítulo apresentará uma proposta de ensino da história indígena para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. O tema da sequência didática é Amazônia: povos indígenas de ontem e hoje, demonstrando no capítulo como é possível trabalhar com o protagonismo indígena em diferentes períodos históricos do Brasil, sendo um exemplo como o agente histórico indígena é importante para entender a ocupação do território nacional, principalmente, nos tempos atuais na luta contra a grilagem e o garimpo ilegal nas terras indígenas demarcadas.

O terceiro capítulo é uma interação entre o(a) leitor(a) e o autor da cartilha, propondo o desenvolvimento de aulas com a temática indígena. Todas as propostas tratarão da presença do agente histórico indígena na história do Brasil, mas que culminarão com atividades para os alunos e alunas pesquisarem e apresentarem as lutas sociais dos povos indígenas na atualidade brasileira. Demarcação de terras indígenas, educação indígena e saúde indígena serão os assuntos tratados, mas abrindo espaço para outros assuntos relacionados aos movimentos sociais indígenas.

## INTERCULTURALIDADE

Pensar práticas pedagógicas que fogem da lógica eurocêntrica<sup>1</sup> é o guia dessa cartilha. Os centros europeus e norte-americanos se

configuraram, desde o século XIX, como produtores de conhecimento organizados metodologicamente através da ideia de progresso<sup>2</sup>. Deste modo, o Ensino de História foi pensado, desde a segunda metade do século XIX, como a escrita do desenvolvimento da humanidade através dos avanços tecnológicos e conquistas coloniais do homem branco europeu ocidental, seguindo a lógica colonial dos tempos das grandes navegações.

Se as estruturas dos Estados Nações, dominadas por nações europeias no período da modernidade<sup>3</sup>, continuam a seguir a lógica da colonialidade do poder<sup>4</sup>, a Educação Básica não seria diferente. Os livros didáticos da disciplina História, representou os povos indígenas e os africanos escravizados, como agentes históricos coadjuvantes na história do Brasil. Visualizamos as nações indígenas e os negros apenas como escravos ou vítimas do sistema escravocrata do período colonial<sup>5</sup> ou dos crimes atuais contra as comunidades negras das favelas e do desmatamento realizado pela grilagem e garimpo ilegal nas terras indígenas.

Porém, existem avanços metodológicos e de ação social que promovem a quebra da lógica colonialista na educação escolar. Vamos compartilhar aqui o conhecimento sobre alguns dos conceitos que ajudam a analisar de forma não colonial os povos classificados como inferiores pelos centros acadêmicos eurocêntricos.

A *decolonialidade* é uma categoria que vem sendo desenvolvida pelos pesquisadores/pensadores do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C)<sup>6</sup>, que é formada por diversos pesquisadores sociais da América Latina e possui como objetivo subverter a lógica eurocêntrica das análises epistemológicas sobre as questões sociais, históricas e políticas dos povos latino-americanos. Possuindo base no pensamento decolonial, a interculturalidade é uma

forma de ensinar a história do nosso país sobrepujando preconceitos e hierarquias nas relações étnico-raciais dos agentes históricos que constroem o Brasil.

O conceito de interculturalidade é trabalhado por uma pesquisadora que é destaque nesse capítulo, Catherine Walsh<sup>7</sup>, no objetivo de mencionar as funções e usos do sistema dominante na América Latina, que é colonial, e descrever os projetos político, social, educacional e epistêmico de transformação da sociedade, que é decolonial. Walsh descreve três perspectivas diferentes sobre o conceito da interculturalidade: relacional, funcional e a interculturalidade crítica.

Interculturalidade Relacional	É a forma básica das relações entre diferentes culturas, o contato entre pessoas com manifestações culturais diferentes que pode ser igualitário ou não.
Interculturalidade Funcional	É o uso da interculturalidade pelo sistema dominante. Assim, a lógica neoliberal se apodera da interculturalidade para manter o <i>status quo</i> da sociedade (colonialidade do saber), permanecendo a desigualdade das representações políticas e sociais.
Interculturalidade Crítica	É a maneira de pensar uma sociedade livre do esquema colonizador, de apontar as desigualdades da sociedade e denunciar a estruturação de poder <i>estrutural-colonial-racial</i> .

Fazer a denuncia da estrutura eurocêntrica do ensino de história é apresentar as outras perspectivas sobre o passado, o uso das narrativas

e ocupação dos espaços. Para isso, na temática indígena, precisamos apresentar aos alunos e alunas da Educação Básica o mundo lúdico, territorialidade e resistências das diversas culturas indígenas brasileiras.

Um exemplo, é ensinar aos alunos e alunas que existem várias formas de expressões culturais no Brasil. Benedita Celeste de Moraes Pinto, conjuntamente Maria de Fátima Rodrigues Nunes e Barbara de Nazaré Pantoja Ribeiro, pesquisaram sobre as formas de nascer entre os Assuriní do Trocará, povo indígena que vive próximo do município de Tucuruí no Estado do Pará. Através dos métodos de pesquisa, as autoras perceberam como o ato de nascer na aldeia em questão permeiam manifestações culturais e religiosas.



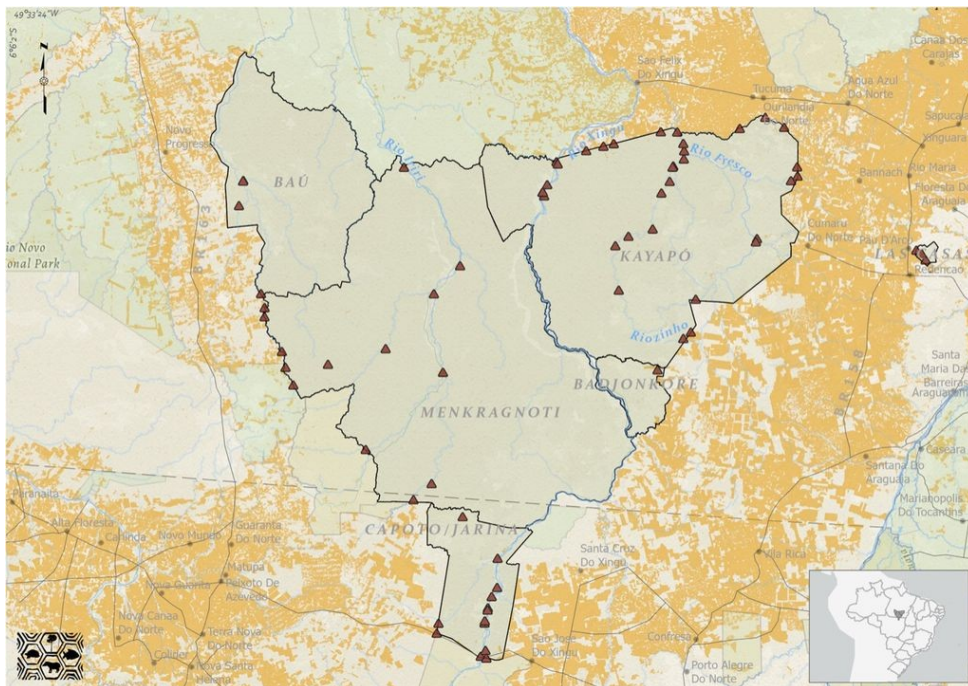
Fonte: [https://img.socioambiental.org/d/209672-8/asurini\\_tocan\\_1.jpg](https://img.socioambiental.org/d/209672-8/asurini_tocan_1.jpg). Foto de Michel Pellanders, 1987.

Os preconceitos criados em torno dos povos indígenas pela mídia e livros didáticos circulam, principalmente, em serem pessoas que vivem na floresta como povos pré-históricos, precisando de contato e “ajuda” com o mundo ocidental. Porém, sabemos que os contatos dos diversos povos indígenas com o mundo não-indígena através da história, proporcionou transformações culturais. E hoje, diversos povos indígenas utilizam de ferramentas tecnológicas ocidentais para defender seus direitos territoriais.

A exemplo da Associação Floresta Protegida que possui um site criado pelo Povo Mëbêngôkre-Kayapó que representa aproximadamente 3 mil indígenas de 31 aldeias situadas nas Terras Indígenas Kayapó, Mekragnoti e Las Casas, no sul do estado do Pará. O objetivo da



associação é promover a cultura, autonomia política e econômica do povo Mëbêngôkre-Kayapó, mas, principalmente, a proteção e conservação dos territórios tradicionais.



Fonte: <https://www.florestaprotegida.org.br/sobre>.

A demarcação das terras indígenas são a principal luta social dos movimentos sociais indígenas. Pois, através do reconhecimento do território historicamente ocupado, as populações indígenas conseguem o direito legal de permanecer em suas terras e continuar com suas práticas culturais. A exemplo das terras indígenas demarcadas, existem as dos Anambé. Situada nas fronteiras do Município de Moju no Estado do Pará, foi através do Decreto 380 de 26 de dezembro de 1991, que os Anambés conquistaram o direito das terras demarcadas. Uma luta social e jurídica que levou tempo e paciência por parte dos Anambés. Porém, que continua através da luta contra invasores, no caso dos Anambé, o conflito é contra os madeireiros ilegais.



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Anamb%C3%A9>. Foto: Nello Ruffaldi (Cimi-Norte II), 1983.

Esses três exemplos, mostram possibilidades pedagógicas de trabalhar com a temática indígena em sala de aula. Tratar com a temática indígena no ensino de história é divulgar as manifestações culturais, as perspectivas históricas e as lutas pelos direitos indígenas, possuindo o protagonismo dos povos indígenas como fonte de material didático.

## O AGENTE HISTÓRICO INDÍGENA: territorialidades na Amazônia.

A lógica da interculturalidade não se encontra insulada da estrutura do ensino de história já premeditado nos currículos escolares e nos



livros didáticos, ao contrário, trabalha em conjunto com o conhecimento existente para criar uma nova visão sobre o passado brasileiro. Uma perspectiva histórica diferente, que enfoque os agentes históricos que construíram e constroem a história do Brasil, reconhecendo a importância de todos eles. Neste capítulo, construiremos um plano de aula e uma sequência didática com a temática da ocupação do território amazônico no período colonial brasileiro, porém, pensando na construção das territorialidades na Amazônia no tempo presente. Três agentes históricos serão apresentados de forma igual nas suas relações étnico-raciais, usaremos fontes documentais do período colonial como ferramenta pedagógica e teremos como atividade uma analogia da territorialidade da Amazônia no período colonial com a atualidade.

O objetivo é construir um outro conhecimento sobre a presença do agente histórico indígena no processo histórico brasileiro. A interculturalidade crítica possibilita desenvolver métodos de ensino que proporcionem um real impacto social, neste caso, desconstruir o pensamento racista, colonial e neoliberal sobre as demarcações de terras indígenas na Amazônia. Para alcançar tais objetivos, precisamos fugir da interculturalidade funcional que permite a representação imagética em livros didáticos, gerando mais estereótipos de índios e negros, do que desconstruindo preconceitos.

Na sequência didática apresentada nesse capítulo mencionaremos como o conhecimento e a cosmovisão indígena podem dialogar criticamente com o conhecimento ocidental e eurocêntrico da história. Assim, a questão não é apagar dos currículos e das aulas de história o conhecimento historiográfico ocidental, mas reverter a história de subalternação em que as nações indígenas foram classificadas.

Vamos lá!

TEMA: Amazônia: povos indígenas de ontem e hoje.

TÍTULO: Conflitos e negociação na territorialidade amazônica.

TURMA: 7º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS: Entender o contexto histórico da ocupação colonial da Amazônia; Identificar a participação dos agentes históricos nas relações étnico-raciais; Comparar as informações das fontes históricas com o do livro didático; Analisar a situação atual das demarcações das terras indígenas na Amazônia.

HABILIDADES DO BNCC: **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

ARGUMENTO: A sequência didática é composta por três aulas sobre a ocupação do território amazônico no período colonial, sendo os agentes históricos portugueses, franceses, nações indígenas e missionários religiosos como os personagens trabalhados nas relações de conflito e negociação na ocupação da região do Cabo do Norte (atual Amapá). Faremos a contextualização histórica com conteúdo curricular, realizaremos o debate das relações étnico-raciais entre colonizadores e indígenas com uso de fontes históricas (Cartas administrativas da Coroa Portuguesa e mapas históricos) e concluiremos utilizando a analogia com o tempo atual para fazer uma avaliação sobre as demarcações das terras indígenas na Amazônia. É importante destacar o indígena que habitava a região do Cabo do Norte no século XVIII como participante

de uma nação, com identidade e independência e não somente com a nomenclatura genérica de “Índio”. Neste exemplo, são os Aruãs que serão apresentados como agentes históricos nos conflitos e negociações na ocupação colonial da Amazônia. Para realizar a analogia com o tempo presente, iremos debater sobre três povos indígenas que habitam na Amazônia. O objetivo em trabalhar com os povos Anambé, Tembé e WaiWai é trazer o debate sobre a cosmovisão dos povos indígenas indicados e a territorialidade que os mesmos constroem no decorrer do tempo.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<b>PÚBLICO ALVO</b>	7º Ano, Ensino Fundamental	<b>TEMA GERAL</b>	Amazônia: povos indígenas de ontem e hoje	<b>TEMPO</b>	60 minutos/Aula
	<b>TEMA</b>	<b>ARGUMENTO</b>	<b>MATERIAL DIDÁTICO</b>	<b>AValiação/ EXERCÍCIO PEDAGÓGICO</b>	
<b>1ª AULA</b>	-Ocupação da Amazônia antes dos “Descobrimentos”, -Sistema Colonial; -Colonização da Amazônia; -Conflitos e negociações entre os Aruã, os portugueses e os franceses.	Apresentar aos alunos e alunas o sistema colonial português, particularmente na Amazônia. Fazê-los identificar os agentes históricos no período analisado.	- Livro didático; - Cartas administrativas da Coroa Portuguesa, mapas históricos.	- Realizar leitura das fontes históricas; - Identificar no Mapa a região do Cabo do Norte no Século XXI.	
<b>2ª AULA</b>	- Identificar os papéis dos agentes históricos nas relações étnico-raciais.	- Identificar a ação dos portugueses, franceses e Aruã na ocupação do território.	- Cartas administrativas da Coroa Portuguesa.	- Dividir a turma em três grupos para explicar a participação dos portugueses, franceses e Aruã.	
<b>3ª AULA</b>	- Analogia com a	- Analisar a	- Artigo do	- Os mesmos grupos	

	ocupação da Amazônia atual.	demarcação das terras indígenas na Amazônia; - Comparar com a ocupação colonial da Amazônia	site “Povos Indígenas no Brasil” do Instituto Socioambiental sobre os povos indígenas Anambé, Tembé e WaiWai	formados na aula anterior, deverão apresentar a cultura, língua, história e a territorialidade dos povos Anambé, Tembé e WaiWai.
--	-----------------------------	--	--	--

## FONTES



Mapa 1. Detalhe do mapa Carte de la Terre Ferme du Perou, du Bresil et du pays des Amazones. 1703. Guillaume Delisle (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional de Portugal). <http://purl.pt/867>.





Mapa 2. Detalhe do mapa Amerique Meridionale. Nicolas Sanson, 1709 (Documento do acervo digital da Biblioteca Nacional). [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_cartografia/cart354233.jpg](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_cartografia/cart354233.jpg)

## Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Pará

Tomo 1 (1902)

[57-120] “Primeira série (1616-1700)” (23/05/1668 – 31/01/1703) – documentos 5 a 78.

[121-250] “Segunda série (1700-1727)” (6/05/1703 – 26/05/1727) – documentos 79 a 183.

### TOMO 1

**[84-85] documento 35. Devem ser presos, mas não castigados os franceses que invadirem, conforme denúncia do ex-governador Francisco de Sá e Menezes, as terras dos índios aruans e as aldeias dos toucyus, nas vizinhas da fortaleza de Gurupá. Essas invasões, de ora em diante, serão impedidas a todo transe. 2 fevereiro de 1686.**

- Carta referente as entradas dos franceses que habitavam na vila de cayana da parte norte nas terras dos aroans e passarão as terras dos toucyus, pouco distante

da fortaleza de Gurupá, fazendo escravos dos gentios que com pazes estava domesticado.

- Há o pedido da Coroa de não praticar a lei capital (morte) contra os franceses invasores, pois não será justo, mas procurar impedir tais invasões.

**[111-112] Documento 66. Em relação aos holandeses, que se encontram resgatando no Maranhão, se procederá sempre como com o franceses no Cabo do Norte. 4 de março de 1698**

- Carta referente as informações cedidas nas juntas das missões sobre as invasões holandesas no Maranhão, assim como os franceses no Cabo do Norte e o prejuízo irreparável que tais ações causam para Coroa portuguesa.

- A ordem da Coroa para holandeses encontrados em demarcações portuguesas é a mesma tomada aos franceses encontrados no Cabo do Norte, capturando escravos (índios). De deportarem de volta para suas terras.

**[121] Documento 79. Aprova a fundação de duas aldeias de índios, vindo do Cabo do Norte, pelos padres de Santo Antônio. É conveniente de que resultará se multiplicarem as aldeias. 6 de maio de 1703.**

- Descrição da criação de duas aldeias na cidade, habitada por gentios do Cabo do Norte, sendo uma delas habitadas pelos Aroans, que aceitaram viver no local com obrigação de leva peixe e algodão à cidade.

- Há o pedido para aumento das aldeias com mais descimentos de gentios, mas que não sejam forçados à irem ao sertão por vontade alheia.

LINK:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Anamb%C3%A9>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Temb%C3%A9>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waiwai>

## O PENSAR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA AULA

O objetivo dessa cartilha é apresentar uma nova forma de pensar sobre a temática indígena na sala de aula, mas propor mudanças de perspectiva não é uma tarefa muito fácil. Tentar mudar um currículo

estruturado por décadas, livros didáticos que são a base de ensino na Educação Básica brasileira e um esquema de pensar a história da nação que se tornou o “normal” nas nossas escolas e mídias, o eurocêntrico. Porém, possuímos possibilidades de mudança sobre o pensar a temática indígena na sala de aula, e essas chances, são a ação pedagógica. Pensar, pesquisar, planejar e praticar planos de aula ou sequências didáticas que possuem a decolonialidade e a interculturalidade como base de ensino é uma maneira “quebrar” a lógica eurocêntrica da história do Brasil.

Até aqui, verificamos como o pensamento intercultural se estrutura enquanto conceito e como o mesmo pode ser aplicado em uma sequência didática. Porém, falta apresentar para você, professor e professora, sites e livros que poderão ajudá-los a construir planos de aula com o pensamento intercultural.

Vamos lá !

### **SITES:**

<https://pib.socioambiental.org>

<https://mirim.org>

<https://terramais.eco.br>

Esses sites apresentam material informativo sobre muitas nações indígenas. Suas histórias, território ocupado, processo de demarcação de terras e lutas por educação e saúde indígena. Pode ser encontrado os meios políticos, econômicos, educacionais e sociais que os povos indígenas desenvolvem para manter a vida dos seus familiares. Exemplo dos produtores Sateré Mawé, que criaram uma organização e uma marca batizada de Nusoken para comercialização do Guaraná. Nesses sites, encontraremos também produção acadêmica escrita por

indígenas. Mostrando a importância da educação indígena na promoção da própria cultura e na interpretação histórica dos acontecimentos no Brasil, propondo a visão dos povos indígenas sobre a escrita da história. É o caso de Daniel Munduruku que escreveu o artigo “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”.

### ARQUIVO INTERCULTURAL

Aqui será compartilhado um link para uma pequena biblioteca composta de arquivos digitais de livros, artigos e teses que ajudarão os leitores e leitoras dessa cartilha a entender melhor o pensamento da interculturalidade, decolonialidade e o conhecimento indígena. O objetivo é apresentar de forma mais completa o conceito, possibilitando o debate, o ensino e futuras pesquisas sobre o ensino intercultural na Educação Básica brasileira.

<https://1drv.ms/u/s!Ao7SbNAB7bYRjFaEeNeKZHAjYaG4?e=kzcOxh>

### CONTATO PARA CONVERSA SOBRE O ASSUNTO

O compartilhamento de contato através de e-mail e redes sociais é uma opção adotada no objetivo de manter contato com os professores e professoras que desejarem tirar dúvidas sobre o assunto aqui debatido. Abrir um canal de comunicação para conversa sobre a interculturalidade e a temática indígena na sala de aula é estratégia de ampliar a prática da educação decolonial. Fortalecendo a luta contra o preconceito e o racismo.

Facebook: <https://facebook.com/marcusvinicius.valentebararua>

E-mail: [viniciusufpa@gmail.com](mailto:viniciusufpa@gmail.com)



## CONCLUSÃO

O desejo dessa cartilha é compartilhar o conhecimento adquirido na pesquisa e leituras sobre a temática indígena na formação de professores e professoras de História no Estado do Pará. Olhar para as mudanças propostas e praticadas no Ensino Superior sobre o trato com a memória dos povos indígenas, instigou a criação de um material que apresente um conceito decolonial e práticas de educação com conhecimento indígena na Educação Básica.

É importante compartilhar ideias que mudam, transformam e “quebrem” a lógica racista e hierárquica que se estruturou no pensamento histórico brasileiro. Os povos indígenas já foram classificados como “não pessoas”, povos na infância da humanidade e inferiorizados atualmente por uma parcela da sociedade brasileira. Os discursos reacionários tomam conta das redes sociais, e neste momento histórico, do Planalto Central. Por isso, torna-se importante escrever, pensar e ensinar pensamentos libertários de ideias racistas. A interculturalidade em conjunto com o conhecimento indígena são armas contra o preconceito.

Seremos agentes de mudança na educação, escrevendo uma história diferente sobre o trato da memória dos povos indígenas.

## NOTAS

1. O pensamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilizada de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2012, p. 67).
2. A ideia de progresso permeia a teoria da modernidade de que a humanidade, através da ciência, seguirá em um progresso contínuo, possuindo a Europa Ocidental como epicentro desse progresso.

3. Período da modernidade é marcado pelas ideias iluministas de que o homem passa a ser reconhecido como centro da natureza e da filosofia, a ciência é usada para transformar o mundo pela necessidade humana.
4. Colonialidade do Poder baseia-se na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação através do Estado-Nação.
5. Período colonial é o tempo histórico que decorre da dominação política, social e econômica das metrópoles europeias sobre as colônias americanas.
6. Grupo de estudo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial".
7. Catherine Walsh, Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina.

## REFERÊNCIAS

- BARARUÁ, M. V. V. CHAMBOULEYRON, Rafael. Cabo do Norte: conflitos e territorialidade (XVII-XVIII). *Revista Estudos Amazônicos* • vol. X, nº 1 (2014), pp. 255-278.
- PINTO, Benedita Celeste de Moraes Pinto; NUNES, Maria de Fátima Rodrigues; RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. As formas de nascer entre os Assuriní do Trocará, no município de Tucuruí-Pará. *Revista de História Regional* 21(2): 511-529, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de Poder e Classificação Social *In: Epistemologia do Sul* / org. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses. - Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação (CES), Editora: Almedina. 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-*

americanas. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Editora Serie Pensamiento Decolonial. Catherine Walsh, editora. 1era. edición: Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador, febrero 2017.