

Ensino de História e Cultura Indígena no Currículo: estudo de caso nas escolas da cidade de São Paulo

Adriana de Carvalho Alves Bragaⁱ

Fernanda Borsatto Cardosoⁱⁱ

Resumo

Neste texto nos propomos a refletir sobre a implementação da Lei Federal 11.645/08 com o objetivo de compreender como o ensino de História e Cultura Indígena tem sido abordado por professoras que atuam em escolas da cidade de São Paulo. Nossas análises fundamentaram-se teoricamente na historização da inserção da temática indígena no currículo, na necessidade de romper com a colonialidade do saber e no caráter de reprodução ideológica do currículo escolar. A pesquisa é qualitativa com a abordagem de estudo de caso descritivo. Por meio das entrevistas, desvelamos como as professoras concebem o ensino de História e Cultura Indígena e como esse tema é incluído em suas aulas. Os relatos demonstram os enormes desafios apresentados para colocar essa legislação em prática, especialmente aqueles que se referem à formação inicial e continuada, ao trabalho interdisciplinar e à falta de subsídios pedagógicos para desenvolver o trabalho junto aos estudantes.

Palavras-chave: currículo escolar; História e Cultura Indígena; Ensino de História.

*The Teaching Indigenous History and Culture in the Curriculum:
case study in schools in the city of São Paulo*

Abstract

In this text, we reflect on the implementation process of the Brazilian federal law 11.645/08 to understand how teachers who work in schools in the city of São Paulo approach the teaching of Indigenous History and Culture. Our analyzes are theoretically based on the historicization of the inclusion of indigenous themes in the curriculum, the need to break with the coloniality of knowledge, and the school curriculum's ideological reproduction character. The research is qualitative with a descriptive case study approach. We unveiled how the teachers conceive the teaching of Indigenous History and Culture and how this theme is included in their classes through interviews. The reports demonstrate the enormous challenges presented to put this legislation into practice, especially those that refer to initial and continuing education, interdisciplinary work, and the lack of pedagogical subsidies.

Keywords: school curriculum; Indigenous History and Culture; History teaching.

ⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Integração da América Latina, pelo PROLAM/USP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: andritsena@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9729-728X>.

ⁱⁱ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora de Polo de Formação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: fborsatto@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1834-8748>.

*La Enseñanza de la Historia y la Cultura Indígenas en el Currículo:
estudio de caso en escuelas de la ciudad de São Paulo*

Resumen

En el presente texto, nos proponemos reflexionar sobre la implementación de la ley federal 11.645/08, con el objetivo de llegar a comprender cómo la enseñanza de la Historia y Cultura Indígena ha sido abordada por los docentes que trabajan en las escuelas de la ciudad de São Paulo. Nuestros análisis se basaron teóricamente en la historización de la inclusión de temas indígenas en el currículo, en la necesidad de romper con la colonialidad del saber y en el carácter de reproducción ideológica del currículo escolar. La investigación es cualitativa, con un enfoque de estudio de casos descriptivos. A través de las entrevistas, develamos cómo los docentes conciben la enseñanza de la Historia y Cultura Indígena y cómo se incluye este tema en sus clases. Los informes evidencian los enormes desafíos que presenta la puesta en práctica de esta legislación, especialmente los que se refieren a la educación inicial y continua, el trabajo interdisciplinario y la falta de subsidios pedagógicos, para desarrollar el trabajo con los estudiantes.

Palabras clave: *currículo escolar; Historia y Cultura Indígena; Enseñanza de la Historia.*

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2010, a seção “Opinião” do jornal *O Estado de São Paulo* publicou o artigo “O inchaço do currículo escolar”, sem identificação de autoria. O texto evidenciou uma tendência que, a partir de então, tem ganhado cada vez mais relevância nas discussões relacionadas à construção das políticas educacionais: o questionamento da inserção de conteúdos relacionados à composição racial e étnica brasileiras no currículo escolar. Esse questionamento adquiriu mais relevo a partir da promulgação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que incluíram no currículo escolar conteúdos relativos à História e à Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Os detratores dessas legislações reivindicam a constituição de um currículo “neutro”, “universal” e “mais sintético”, entendido como a solução para a melhoria da educação brasileira. Denominadas equivocadamente de “teses politicamente corretas”, os conteúdos de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena são apontados, pelo artigo do jornal, como responsáveis por agravar as distorções no sistema educacional brasileiro, ao transformar o currículo em “pastiche de informações ideologicamente enviesadas”. Nessa perspectiva, esses conteúdos “incham” o currículo escolar, causando a redução da carga

horária de disciplinas básicas e gerando gastos adicionais, o que contribui para perpetuar a má qualidade do ensino brasileiro.

Já em 2017, o jornal *Folha de São Paulo* publicou o artigo “Obsessão com identidades e histeria conservadora desafiam democracia”, assinado por Fernando Schuler. O texto busca fundamentar, a partir do debate filosófico e político, a crítica à ideia do que vem sendo chamado de “identitarismo”, defendendo a tese de que o debate político em torno de questões como raça e gênero promoveria a polarização da sociedade e, por esse motivo, seria danoso à democracia. Para o autor, a divergência em torno do impacto do racismo na sociedade, por exemplo, não contribui para o avanço do desenvolvimento da democracia. A tese que fundamenta tal raciocínio é a de que o regime democrático, por si só, será capaz de dirimir as diferenças oriundas dos mais diversos contextos sociais, nivelando as relações sociais e garantindo espaço de participação para todos, uma vez que a democracia tem se tornado “cada vez mais inclusiva”.

Face a esses dois exemplos, é interessante observar, primeiramente, qual o modelo de escola e de sociedade que os artigos citados visam reforçar e como podemos interpretar essas discussões à luz das produções acadêmicas relacionadas ao currículo. Nesse sentido, Silva (2017) afirma que o processo de seleção dos conteúdos que compõem o currículo escolar é uma operação de poder, e o que está em jogo é a manutenção da hegemonia — assim, a decisão sobre o que deve ser ensinado não é ingênua, constitui-se como uma ação política deliberada. O currículo escolar é um território de disputas e, nessa perspectiva, o debate sobre ele não deve ser concebido como uma questão meramente epistemológica.

Com base nessa problemática, neste artigo dirigimos nossas atenções para o currículo de História da educação básica com o objetivo de compreender como o ensino de História e Cultura Indígena tem sido abordado por professoras que atuam nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Por meio de pesquisa qualitativa com a abordagem de estudo de caso descritivo, analisamos o relato de três professoras de História do ensino fundamental e médio que atuam em diferentes redes de ensino de São Paulo (municipal, estadual e federal). No que diz respeito ao campo dos estudos sobre currículo, buscamos problematizar como a história indígena tem se constituído no currículo de História, a

partir da ótica dos estudos decoloniais. Para a análise dos dados obtidos a partir dos estudos de caso, utilizamos representantes da Sociologia da Educação: Michael Apple, Hamilton, Bittencourt.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 2008, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) foi alterado para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica brasileira. Até aquele momento, muitos autores (Telles, 1987; Almeida, 1987, Grupioni, 2004; Freire, 2010) afirmavam que a história indígena no Brasil nos materiais didáticos ficava relegada à representação do exótico, de forma imatura, atrasada ou inserida no ideal estereotipado de indígena constituído pelos nacionalistas românticos a partir do discurso colonizador.

Essa alteração de legislação foi resultado das correlações de forças sociais e políticas que disputavam o debate curricular naquele momento, ou seja, foi a partir da luta dos movimentos sociais que o currículo escolar eurocentrado passa a ser questionado para que houvesse a inclusão de atores que até então estavam silenciados na história. É após essa correlação de forças que “O ensino de História, os conteúdos a serem ministrados, os objetivos de ensino, o papel da disciplina, as intencionalidades educativas são objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas” (Guimarães, 2012, p. 80). Assim, é nesse debate que afirmamos essa legislação como uma proposta que se aproxima das discussões da Decolonialidade. A incorporação dos saberes dos povos historicamente subalternizados adentra nesse território de disputa do ensino de História e se insere no âmbito do tensionamento político e epistêmico, não apenas por apontar como instrumento de regulação estatal, mas por questionar um modelo de ensino eurocêntrico.

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o conceito de “decolonialidade” se opõe à ideia de que as formas de relacionamento atualmente estabelecidas representam rupturas com a colonialidade, uma vez que o que o capitalismo global contemporâneo faz é ressignificar exclusões. Para os teóricos, a decolonialidade “questiona abertamente o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos leva a um mundo já

desconectado da colonialidade” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13, [tradução nossa]¹), logo, situamos a Lei 11.645/08 no âmbito dos estudos decoloniais porque compreendemos que sua efetivação é um elemento significativo para a ruptura com a colonialidade do saber que se manifesta através do currículo escolar.

Evidências da permanência da colonialidade podem ser localizadas nos momentos que sucedem a emancipação política do Brasil de Portugal. De acordo com Schwarcz (1993), a partir da Independência, se impôs o desafio da formação do Estado Nacional e havia a necessidade de instituir no país uma unidade territorial, política e ideológica, forjando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade histórica e cultural. Pretendia-se que os valores relacionados a este novo Estado deveriam se basear nos modelos europeus de modernização, progresso e superioridade do homem branco. Aos políticos e intelectuais daquela época, colocava-se um novo desafio. Como construir uma nação e uma história de brancos a partir de uma realidade repleta de índios e negros?

Predominava a ideia de que uma nação deveria ser constituída de um território, um povo, uma língua, uma cultura e uma história. Aos políticos e intelectuais no Brasil cabia homogeneizar populações extremamente diversas do ponto de vista étnico e cultural, unificando-as em torno de identidades e histórias comuns (Almeida, 2010, p. 135).

Especialmente no que se refere às questões indígenas, o desafio era unificar uma enorme diversidade de populações originárias do território brasileiro, fato que na realidade mostrava-se difícil, uma vez que os indígenas ocupavam terras, ameaçavam colonos e lutavam para conservar seus territórios. A estratégia adotada foi construir uma imagem idealizada do índio enquanto as políticas eram assimilacionistas e de extermínio.

Para Almeida (2010), o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, se ocupou da missão de criar uma história do Brasil que unificasse a população do novo Estado em torno de uma memória comum, reservando aos indígenas um lugar no *passado*. A partir das publicações do IHGB, começa-se a ter pistas dos processos de seleção e de institucionalização dos conteúdos tidos como concernentes de serem ensinados na disciplina de História. Contudo, o desafio aqui imposto é entender como persistências dos sistemas hegemônicos se configuraram no interior do currículo ao longo da história da educação.

Segundo Bittencourt (2011), o currículo de História do Brasil se constituiu na medida em que o país precisava se autorreformular e apresentar sua nova imagem para o mundo. O ensino da História do Brasil era um estudo suplementar ao da História Sagrada, sem muita relevância.

Prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado de memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação (Bittencourt, 2011, p. 81).

O ensino da História do Brasil pouco mudou ao longo da década de 1930 do século XX e, para Bittencourt (2011), continuou sendo um apêndice da História da Civilização. Na década de 1940, contudo, com a ampliação da industrialização do país, a História do Brasil ganha novos contornos e passa a ser vista como uma disciplina para formação da “cultura geral e erudita”, tendo como principal objetivo difundir elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, fato da cultura e da civilização.

Entre 1950 e 1960, começam a surgir críticas à disciplina de História do Brasil em relação à sua forma e metodologia. Entendia-se que ela pouco contribuía para a autonomia intelectual dos educandos, pois permanecia centrada na “erudição histórica”, e não acompanhava os desafios impostos pelos avanços das políticas capitalistas daquele momento. Entretanto, ainda não havia uma crítica ao conceito de civilização e ao predomínio de uma História eurocêntrica. A “genealogia” da nação encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão” (Bittencourt, 2011, p. 83).

No Brasil, o debate sobre currículo e disciplina escolares se adensou a partir de 1980 por intermédio da introdução das reflexões de sociólogos e de historiadores da educação, especialmente ingleses e norte-americanos. As análises de Michael Apple (1982; 1995), David Hamilton (1992), dentre outros, superavam as teorias reprodutivistas que permitiam situar as formas de resistências e as contradições das imposições oficiais dos currículos no interior das instituições escolares. André Chervel (1988) aprofundou os conceitos sobre disciplinas escolares e currículos, situando-os nas problemáticas

relativas ao conhecimento escolar e em perspectiva histórica. As abordagens sobre o saber histórico escolar tornaram-se mais complexas nos anos iniciais da década de 1990 ao se estabelecerem as relações entre saber histórico acadêmico e saberes pedagógicos.

Uma obra paradigmática a respeito dessas relações é *Ideologia e Currículo*, na qual Apple (1982) discute alguns temas tais como a hegemonia, a ideologia — sua reprodução no ambiente escolar — e o papel do currículo para o controle social. Em 1995, Michael Apple retoma algumas dessas reflexões através do texto *Repensando ideologia e currículo* e, nessa ocasião, destaca:

A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada, entretanto, fui convencendo-me de que as relações de gênero – e as que envolvem raça, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países – são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados (Apple, 2011, p. 59).

Nesse texto, no qual o autor formula uma análise contemporânea de *Ideologia e Currículo*, Apple (2011) reafirma as questões de classe social como condicionantes para a reflexão sobre os efeitos da educação sobre a sociedade, no entanto reconhece que, a essa condicionante, devem somar-se o debate de raça e de gênero. Esse livro representou uma das primeiras grandes sínteses sobre os aspectos políticos relacionados à escola, no qual o autor demonstrou que o currículo não se trata apenas de uma questão educacional, mas, sim, de um contexto maior, que compreendia a ideologia e a política. A preocupação deste autor era de evidenciar como as perspectivas de poder e de classe social penetravam na escola, controlando professores e alunos, bem como a organização do currículo.

Para Michael Apple, a problemática do conhecimento veiculado pelas escolas é a pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade. A manutenção [errônea e perigosa] da ideia de conhecimento como um artefato relativamente neutro tornando-o apenas num objeto psicológico ou num processo psicológico tem permitido uma falaciosa e letal despolitização [quase integral] da cultura que as escolas distribuem. Para Michael Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (factos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas? (Paraskeva, 2002, p. 113).

A partir dos estudos sobre a teoria curricular, começou-se a perceber que mais importante do que a análise sobre *qual é o conhecimento socialmente mais valioso* é problematizar *de quem é o conhecimento mais valioso*.

Para Gomes (2010), a legislação relacionada à Educação para as Relações Étnico-raciais — especialmente as Leis 10.639/03 e 11.645/08 — instaura um debate no qual “a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial” (Gomes, 2010, p. 104). A pesquisadora elenca alguns desafios, tais como

a insegurança e desconhecimento do trato pedagógico da diversidade étnico-racial, a compreensão de que a temática deve ser tarefa de professores politicamente engajados, a incipiência desse debate nos cursos de formação e a resistência em se inserir o debate étnico e racial aos currículos (Gomes, 2010, p. 103-104).

Diante disso, torna-se fundamental o processo de escuta das professoras que atuam diretamente na implementação dos currículos, de modo que possamos desvelar qual o lugar tem ocupado o ensino de História e Cultura Indígena no currículo das escolas brasileiras. Nossa investigação se propõe a contribuir com essa tarefa.

3 METODOLOGIA

Para desvelar qual o lugar o ensino de História e Cultura Indígena ocupa no currículo das escolas brasileiras, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, definida por André (2013) como uma perspectiva que legitima o conhecimento produzido pelos sujeitos em suas interações sociais. No âmbito da pesquisa qualitativa, nossa investigação se aproxima de um estudo de caso descritivo, especialmente porque tratamos de desvelar a narrativa docente, considerando que “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (André, 2013, p. 87) são elementos relevantes para o processo reflexivo proposto.

Os procedimentos utilizados para tal estudo foram a revisão teórica, na qual recuperamos os estudos referentes à constituição do currículo de História, revisitamos autores que discutem a teoria curricular e tratamos de localizar os debates sobre o

“outro” na cultura escolar. Complementamos nosso estudo com dados coletados por meio de um questionário semiestruturado, respondido de forma virtual, que foi enviado por e-mail para as participantes, sendo que essa opção de realizar a entrevista à distância foi a mais oportuna, uma vez que a investigação de campo esteve restrita às determinações de distanciamento social, em virtude da pandemia de Covid-19. O contato com as participantes se deu através da indicação de pessoas próximas, e os critérios de seleção estiveram vinculados à esfera de atuação dessas professoras: rede municipal, rede estadual e rede federal.

O roteiro de perguntas foi composto pelas seguintes questões: Na sua formação inicial (graduação) você teve disciplinas e/ou conteúdos que discutem a História e Cultura Indígena?; Você já realizou alguma formação relacionada à História e Cultura Indígena? Se a resposta anterior for positiva, responda: qual a modalidade do curso realizado (palestra, seminário, minicurso, pós-graduação *lato sensu*, pós-graduação *stricto sensu*, outros)? Qual foi o tempo de duração? Quais foram os temas abordados? Por que você se interessou em fazer esse curso? Quando você pensa na Lei 11.645/08, o que vem à sua mente?; Pensando na sua prática pedagógica, como a temática indígena se insere nas suas aulas? Em que momentos esse tema é abordado? Você verifica alguma dificuldade para tratar do tema da História e Cultura Indígena na sala de aula? E finalizamos solicitando que a participante relatasse alguma experiência exitosa sobre esse tema (atividade, sequências didáticas, projeto, etc).

As participantes² da investigação são professoras de História atuantes nas redes públicas de ensino da cidade de São Paulo. Optamos por uma professora de cada rede, sendo uma da rede municipal, uma da rede estadual e outra da rede federal de ensino. Também optamos por professoras que atuam em diferentes regiões da cidade de São Paulo, respectivamente nas zonas leste, oeste e sul. Dessa forma, tentamos abranger uma maior diversidade de realidades educacionais, políticas, sociais e econômicas possíveis.

4 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Nesta seção apresentamos os dados coletados através dos questionários. Para desenvolver a discussão, a organizamos a partir de três eixos: a formação inicial e continuada, a concepção sobre o significado da Lei 11.645/08 e a inclusão da temática no currículo. Optamos por transcrever as respostas das participantes tais como elas nos apresentaram, sem omissão de conteúdo, para respeitar a sua autoria.

Kátia tem 36 anos e leciona História há 9 anos, atua na rede municipal de ensino de São Paulo na Região Sul da cidade e cursou a licenciatura em uma universidade pública de São Paulo. Trabalha 40 horas semanais na escola, sendo este tempo dividido em: 25 horas/aulas (50 minutos) de regência; 3 horas destinadas para planejamento e atividades na escola; 2 horas destinadas ao planejamento e a atividades em casa e 10 horas destinadas à formação (projetos de estudos realizados em grupo na unidade educacional).

Andréia é licenciada em História, tem 31 anos e leciona há 10 anos nas redes estadual e municipal de São Paulo. Informou-nos que realizou a licenciatura em uma instituição privada de ensino superior. Seu regime de trabalho no estado corresponde a: 24 horas semanais, sendo 19 horas/aula (45 minutos) de regência e 6 horas de formação.

Já a professora Fabiana, 57 anos, leciona há 33 anos. Sua formação é de bacharelado e licenciatura em História, concluída em 1985; finalizou o mestrado em História Social em 1993 e, desde 2019, é doutoranda em Educação. Atualmente leciona História para o ensino médio no Instituto Federal de São Paulo. Sua jornada semanal de trabalho no Instituto Federal corresponde a 40 horas, sendo 10 horas/aula (50 minutos) de regência; 10 horas destinadas ao planejamento de atividades; 12 horas destinadas à formação; e 8 horas à projetos de extensão.

4.1 Formação docente: o que dizem as professoras

As participantes da pesquisa são licenciadas para lecionar História, logo, sua formação é específica para tratar dos tópicos de História do Brasil e de História Geral.

Nesse sentido, perguntamos às participantes se, na formação inicial (graduação), tiveram disciplinas ou conteúdos que discutissem a História e Cultura Indígena.

Sim, no segundo semestre da graduação tive a disciplina de História e Cultura Indígena, contando com a carga horária de 40 horas (Andréia).
Sim se História da América puder ser incluída aqui, já que o foco não eram propriamente os indígenas, mas a relação deles com os invasores (Kátia).

Andréia e Kátia têm em comum o tempo de atuação como docente de História, a faixa etária (Andréia tem 31 anos e Kátia, 36) e ambas realizaram o curso de graduação em um período próximo. Mas as coincidências se esgotam aí, pois, quando narram sua formação inicial, trazem experiências bastante distintas. Andréia cursou a graduação em uma instituição privada de ensino superior e afirma que, na grade curricular, constava uma disciplina específica para tratar da História e Cultura Indígena. Kátia, que estudou em uma universidade pública, informa que não teve uma disciplina específica sobre o tema e salienta que, na disciplina de História da América, a temática indígena foi abordada a partir da relação entre os povos originários e os colonizadores.

Assim como Kátia, Fabiana também afirma que em sua graduação não teve uma disciplina específica que abordasse História e Cultura Indígena.

Não. As disciplinas priorizavam o recorte cronológico tradicional (História Antiga, Medieval, Moderna... Brasil Colonial, Império e República). A História e Cultura Indígena só foram tratados superficialmente nas disciplinas de História da América e do Brasil colonial na relação com os europeus; conquista, genocídio, catequese (Fabiana).

Vale aqui considerar que, diferentemente das outras duas participantes, Fabiana concluiu a graduação em História em 1985. A professora adjetiva sua formação a partir de uma matriz curricular pautada no “recorte cronológico tradicional”, baseada no quadripartismo histórico e nos marcos políticos da História do Brasil. A convergência com o discurso de Kátia é inferida por meio da menção à disciplina de História da América — Fabiana inclui a História do Brasil — e da discussão da relação entre as populações indígenas e os europeus.

Outro tema que nos interessava saber, ainda referente à formação, era o acesso das participantes a cursos relacionados à temática da História e Cultura Indígena

realizados após a graduação. Solicitamos que, caso tivessem participado de atividades de formação continuada, as participantes as descrevessem.

Kátia menciona eventos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; ainda que não detalhe o conteúdo dessas atividades, informa que elas oportunizaram a escuta de representantes das comunidades indígenas da cidade. Ao término de seu relato, explica que o interesse em participar dessas formações foi condicionado pela necessidade de entender a trajetória dessas populações indígenas para situar a “nossa trajetória”.

Algumas formações dadas pela Secretaria Municipal de Educação. Palestras e mini cursos. Resumidamente foram convidadas pessoas indígenas residentes em São Paulo para relatar o cotidiano e a luta desses povos. Meu interesse veio da percepção de que não podemos entender nossa trajetória e nossa realidade sem entender a trajetória e realidade desses povos (Kátia).

Andréia menciona a formação ofertada pela APROFEM (um sindicato de professores) e salienta as temáticas desenvolvidas nos três cursos que participou.

Realizei 3 formações ofertadas pelo sindicato dos professores (APROFEM); cursos à distância, com carga horária de 20 horas, nos quais foram abordadas algumas temáticas como: o papel dos educadores no processo de inserção dos conteúdos relacionados a História e Cultura Indígena em sala de aula, os equívocos perpetuados pelo senso comum, a invisibilidade do indígena perante a sociedade, supressão de direitos, respeito às manifestações culturais, movimentos indígenas e suas lideranças, entre outros (Andréia).

Em 2016, a Olimpíada Nacional de História do Brasil, promovida pela Unicamp, ofereceu aos professores participantes, o curso de formação continuada “História dos índios em sala de aula”. O curso ocorreu de março a junho de 2016. Foi dividido em três módulos: o primeiro versou sobre o índio e o ensino de História, destacando a importância do desenvolvimento do tema à luz da legislação e dos referenciais curriculares nacionais; o segundo tratou da historiografia brasileira sobre o tema do índio; e o terceiro abordou as fontes e as metodologias para o ensino da história e da cultura indígena nas escolas de educação básica. A avaliação constou de reflexões sobre os textos apresentados e as práticas profissionais, além da elaboração de um plano de aula comentado. O curso ofereceu-me a chance de aproximar-me dos estudos mais recentes sobre a temática, além de disponibilizar diversos materiais que podem ser utilizados em sala de aula de modo inovador, a partir de metodologias que fogem da abordagem costumeira sobre o tema (Fabiana).

Fabiana, que atua na rede federal de ensino, ressalta a atividade formativa oferecida no âmbito da Olimpíada Nacional de História e detalha as temáticas desenvolvidas em cada um dos três módulos. Em relação à avaliação do curso, a professora menciona que elaborou um plano de aula e, realizando a busca no site oficial do evento, localizamos o trabalho desenvolvido por ela. No plano de aula, a temática indígena é discutida pela professora através da concepção de criança indígena, tratando de temas como a catequese no século XVI em contraponto com a valorização da diversidade étnica. Sobre a relevância dessa atividade formativa para a sua prática pedagógica, Fabiana ressalta a aproximação com os estudos produzidos mais recentemente e o acesso a subsídios pedagógicos.

4.2 Como as professoras concebem a Lei 11.645/08

Para além do repertório conceitual referente à Lei 11.645/08, é interessante saber como as professoras compreendem essa normativa. A quarta pergunta utiliza uma linguagem simples e, através da expressão “o que vem à sua mente quando você pensa na Lei 11.645/08”, nos interessava estimular a mobilização de significados. Ao atribuir o significado para essa normativa, as participantes revelam como elas a concebem.

Penso que a Lei foi importante, mas, apenas tornar obrigatória a inclusão da temática no Currículo, não faz com que ela seja abordada de maneira ampla, pois existem outros fatores que impactam diretamente nessa questão, como o despreparo e falta de conhecimento alguns profissionais, que muitas vezes não tiveram a formação adequada, e a falta de materiais pedagógicos adequados para subsidiar o trabalho docente (Andréia).

A professora Andréia atribui importância à legislação, mas é cautelosa quando reflete sobre sua implementação. Para ela, a efetivação da normativa é impactada negativamente pelo despreparo docente, agudizado pela incipiência na formação e na falta de subsídios para desenvolver a temática na sala de aula.

A importância de inserir e desenvolver o tema da história e cultura indígena nas aulas de História e dialogar com as outras disciplinas para realizar um trabalho transdisciplinar. Dessa forma, trazer para a escola as reflexões e debates sobre a questão indígena na atualidade. Mas não perpetuar a visão do extermínio do indígena e, por isso, a negligência em

relação aos direitos dessa população: enfatizar que o extermínio continua quando não trazemos para nossos estudos e conhecimentos as vivências e ensinamentos desses grupos ao longo do tempo. Dessa forma, acredito ser possível “contaminar” a comunidade escolar e a sociedade sobre o respeito a todos os grupos de nossa população (Fabiana).

A perspectiva da professora Fabiana é positiva, pois ela percebe as possibilidades de diálogo interdisciplinar através do debate dos temas contemporâneos. Em sua reflexão, a professora adverte que tal ensino deve ser desenvolvido de modo a “não perpetuar a visão do extermínio do indígena” que, para ela, é mais um modo de invisibilizar os saberes dessas populações: “Tristeza por precisarmos colocar em lei algo tão essencial. Satisfação por considerar uma vitória de movimentos de luta negros e indígenas” (Kátia).

Já a professora Kátia lamenta o fato de o ensino de História e Cultura Indígena ter sido incluído no currículo através de uma legislação e sua percepção se alicerça na compreensão de que “algo tão essencial” não precisaria ter sido incorporado pela força da lei como algo obrigatório. No entanto, relata satisfação por essa legislação ter sido fruto da luta dos movimentos negro e indígena.

4.3 A temática indígena na sala de aula

Adentrando no tema específico do currículo ensinado, solicitamos que as professoras refletissem sobre a prática pedagógica, indicando como a temática indígena se insere em suas aulas.

A temática indígena é inserida de acordo com o que se exige no Currículo de determinado ano/série e sempre que há alguma questão envolvendo os povos indígenas (geralmente a supressão de direitos), sempre destacando a importância dos indígenas na formação do nosso país e construção da identidade nacional, relacionando o passado e o presente, para que o processo se torne mais significativo para os estudantes (Andréia).

O currículo foi o eixo escolhido por Andréia para informar o modo como a temática indígena é inserida em suas aulas. A professora salienta que essa inserção ocorre “sempre quando há alguma questão envolvendo os povos indígenas” e exemplifica através da supressão de direitos. É interessante notar que não são apresentados marcos

históricos em sua resposta, mas são elencados temas como a formação do país e a construção da identidade nacional. Outro elemento que Andréia destaca é a articulação entre o presente e o passado, o que, em sua opinião, torna tal ensino mais significativo.

A temática aparece em diferentes momentos do ano escolar. No início do 1º Bimestre do 1º ano do Ens.Médio (As primeiras populações do território americano), no início do 3º Bimestre do 1º ano do EM (As organizações sociais da América entre os séculos XII e XV), no 4º Bimestre do 1º EM (O Brasil Colonial: relações étnico-culturais, trabalho e conflitos). Além disso, a temática volta no 2º ano do EM, no início do 1º Bimestre (Movimentos anticoloniais: a Revolta de Beckman), no 2º Bimestre (A Formação do Estado Brasileiro: hegemonia e exclusão sociopolítica). Finalmente, no início do 1º Bimestre do 3º ano do EM (República Oligárquica: as ideias imperialistas no Brasil) e no 4º Bimestre (As lutas do povo brasileiro na atualidade). Procuro abordar a temática, problematizando a visão construída sobre os sujeitos e diversificando os materiais (textos e imagens) para que os estudantes possam aprimorar a reflexão crítica sobre a sociedade e a cultura de nossos dias (Fabiana).

O detalhamento da resposta de Fabiana, que leciona para o ensino médio, nos permite visualizar, na organização de seu planejamento, os momentos em que a temática indígena é inserida nas suas aulas.

De acordo com Fabiana, “A temática aparece em diferentes momentos do ano escolar”. A pista que nos leva a crer que isso realmente ocorre recai na abordagem metodológica utilizada: a professora informa que problematiza “a visão construída” através de diferentes suportes textuais e iconográficos, com o objetivo de possibilitar, aos estudantes, uma leitura crítica dos contextos sociais e culturais.

Infelizmente ainda tenho pouca bagagem e não revi totalmente minha prática. Continuo utilizando o material básico e o currículo eurocentrado. Sendo assim, a temática surge quando da “invasão” da América e eu procuro problematizá-la (Kátia).

A professora Kátia responde à questão realizando uma autocrítica, e seu relato evidencia uma certa insatisfação. Para a justificativa da “pouca bagagem”, entendemos que ela se refere à falta de repertório conceitual e de subsídios materiais para realizar o trabalho, o que se evidencia pela afirmação “continuo utilizando o material básico e o currículo eurocentrado”. Ainda salienta que a discussão referente à História e Cultura Indígena está concentrada nos tópicos referentes à colonização da América.

Na reflexão sobre a inclusão da temática indígena nas aulas de História, é relevante considerar os desafios. A esse respeito, perguntamos às participantes se elas identificavam alguma dificuldade para tratar do ensino de História e Cultura Indígena.

A dificuldade está em rever as práticas e ter tempo para estudar. As demandas dentro da escola são muitas e na maioria das vezes não conseguimos lutar em todas as frentes (Kátia).

Sim, percebo que há uma limitação do assunto nos livros didáticos, e há também a ideia de que o conteúdo compete somente às disciplinas de História e Geografia (Andréia).

Sim. A falta de integração com outras disciplinas torna escasso o tempo para desenvolver a temática, em meio às demandas curriculares da disciplina. No meu caso – que deve ser exceção – não sinto falta de materiais, ainda que produzir o material adequado às aulas e atividades propostas demande tempo de pesquisa, seleção e construção (Fabiana).

As dificuldades relatadas podem ser agrupadas em alguns eixos: materiais didáticos, trabalho interdisciplinar e formação. A professora Fabiana informa que não sente falta de materiais, pois tem autonomia para produzi-los, mas ressalta que essa produção demanda tempo, pesquisa, seleção e construção. Kátia reflete sobre as diversas demandas da escola, o que justificaria o escasso tempo para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. Já Andréia questiona conteúdos apresentados no livro didático que, em sua percepção, são limitados. Duas professoras mencionam como uma das dificuldades o diálogo com as outras disciplinas; Andréia, por exemplo, se queixa da ideia de que o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Indígena “compete somente às disciplinas de História e Geografia”, e Fabiana lamenta a “falta de integração”, o que acaba por diminuir o tempo dedicado a tal ensino na educação básica.

Ainda que existam dificuldades, acreditamos que na trajetória profissional dessas professoras tenham existido situações de ensino da temática que seriam memoráveis e, por essa razão, solicitamos às participantes que relatassem alguma experiência didática — atividade, sequências didáticas, projeto — desenvolvida por elas e que, em sua avaliação, tenha sido exitosa.

Sempre busco desconstruir o estereótipo que muitos alunos criam a respeito dos indígenas. Nesse sentido, em parceria com outras professoras da Unidade, já proporcionamos a visita de alguns indígenas (dentre eles, o escritor Daniel Munduruku) até a escola, para que os estudantes pudessem entrevistá-los e romper com muitos paradigmas. Antes da visita é realizada uma roda de conversa para levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática. Após o evento

é feita uma nova roda de conversa, na qual os estudantes relatam o que mudou em relação a sua percepção sobre os povos indígenas. É sempre uma experiência rica e esse evento geralmente ocorre no mês de Agosto, já que no dia 09 do referido mês, comemora-se o Dia Internacional dos Povos Indígenas (Andréia).

Para a professora Andréia, a estratégia utilizada para desconstruir os estereótipos é proporcionar o encontro entre seus estudantes e as pessoas de algumas etnias indígenas. Esse encontro ocorre dentro de uma abordagem pedagógica que considera os conhecimentos prévios de seus estudantes, o momento de roda de conversa, estendendo-se na avaliação do evento. Ela assinala que essas atividades ocorrem no mês de agosto em menção ao Dia Internacional dos Povos Indígenas.

A atividade que considero bem-sucedida em relação à história dos índios e que realizo com as turmas do 1º ano do Ensino Médio, no 3º Bimestre tem por objetivo discutir a construção europeia da imagem do indígena brasileiro no início da colonização portuguesa. Para isso, recorro aos textos dos autores Pero Vaz de Caminha (Carta do achamento do Brasil), Manuel da Nóbrega (Carta ao padre mestre Simão Rodrigues de Azevedo), Hans Staden (Viagem ao Brasil) e Gabriel Soares de Sousa (Tratado descritivo do Brasil em 1587), compilados na obra “Cronistas do Descobrimento”. Além disso, uso o documentário “Antes do Brasil, Cabo Frio, 1530”, da série Histórias do Brasil, que dialoga com os documentos escritos, mas relativiza a visão europeia acerca dos indígenas à luz de estudos acadêmicos, especialmente da antropologia, buscando compreender suas culturas no contexto da América portuguesa do século XVI. Os alunos, divididos em grupos, leem e discutem os textos, apresentam suas conclusões sobre as informações oferecidas. Na aula seguinte, o vídeo é apresentado e discutido nos grupos. Como fechamento, registramos os pontos de vista dos documentos e buscamos compreender as razões que levaram os autores a produzirem sua visão daquela forma (Fabiana).

A professora Fabiana detalhou, de forma pormenorizada, a atividade que considera exitosa e explicitou como propõe aos seus alunos o diálogo com diferentes fontes sobre o relato dos europeus acerca dos povos indígenas no período da colonização. Ela cita cronistas que são contemporâneos entre si no recorte histórico utilizado, mas que apresentam diferentes visões e relatos sobre os povos indígenas do Brasil deste período. É importante também destacar sua preocupação em demonstrar aos alunos que esses documentos representam o ponto de vista dos europeus sobre os povos indígenas. Dessa forma, mostra que são relatos que versam *sobre* os povos

indígenas, e não relatos *dos* próprios indígenas. Para apresentar o ponto de vista dos indígenas deste período, a autora utiliza como metodologia a apresentação do documentário *Antes do Brasil, Cabo Frio, 1530*, que apresenta a visão de mundo dos Tupis, bem como a suas relações com os portugueses no período da colonização. Por fim, a professora Fabiana propõe que os alunos façam um registro a partir das diferentes fontes que lhes foram apresentadas sobre as possíveis razões que motivaram os cronistas a produzirem tais relatos.

“Infelizmente nada inovador”, essa foi a resposta da professora Kátia quando estimulada a narrar alguma experiência pedagógica exitosa. Podemos supor que a professora, apesar de reconhecer a relevância do debate, conforme relatado em resposta anterior, não encontrou suporte adequado para pôr em prática tal temática em suas aulas.

5 O QUE OS DADOS DAS ENTREVISTAS NOS REVELAM?

As devolutivas obtidas nesse processo de incursão nos indicam que há um consenso das professoras sobre a importância da inclusão da temática indígena nos currículos de educação básica. Contudo, os depoimentos demonstram os enormes desafios apresentados para se colocar essa legislação em prática. Essas adversidades vão desde as imposições de conteúdo do currículo oficial, passando por outras demandas oriundas de diversos movimentos sociais, até a organização de tempos e de materiais escolares. A esse respeito, a resposta da professora Kátia nos chamou a atenção para a complexidade de fatores, pois ela ressalta que, apesar de compreender a importância da legislação, reconhece que não a coloca em prática e ainda pontua que “diante das diversas demandas da escola não consigo lutar em todas as frentes”.

Essa resposta nos desencadeou uma série de inquietações na busca por entender todos esses fatores: será que é por falta de qualificação e de conhecimentos adequados sobre as culturas indígenas? Será que é por falta de subsídios conceituais ou materiais didáticos adequados? Será que é por falta de tempo para o planejamento e a pesquisa? Será que ela não encontra apoio e parceria da gestão escolar? Em certa medida, Kátia, Andréia e Fabiana respondem esses questionamentos afirmando que todos são

verdadeiros, uma vez que há falta de tempo para estudar (para as professoras que são funcionárias da prefeitura e do estado de São Paulo), em conjunto com as diversas demandas da escola e com os questionamentos sobre a qualidade dos livros e materiais didáticos disponíveis, além da falta de integração com as outras disciplinas.

Fato é que existe uma diversidade de fatores imprescindíveis para a efetivação desta legislação, e os relatos demonstram o tamanho do desafio imposto aos profissionais da educação básica. Nesse sentido, os depoimentos coletados corroboram Gomes (2010), especialmente quando a pesquisadora salienta a insegurança, o desconhecimento da legislação e a incipiência na formação inicial como principais desafios para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais. No caso do Brasil, os povos indígenas não foram ouvidos por historiadores na construção de uma história oficial, pois esses estavam comprometidos com uma história eurocêntrica e etnocêntrica, e o resultado foi uma história que invisibilizou e excluiu os povos originários. Schwarcz (1993) e Almeida (2010) apontam como a História tida como *hegemônica* apagou a história e as identidades de inúmeros povos e culturas de diferentes partes do mundo.

Destarte, os cursos de formação inicial refletem esse apagamento ao não tratar do ensino de História e Cultura Indígena e não fornecer subsídios teóricos e conceituais que possibilitem aos futuros professores tratar da diversidade étnica e racial no início da docência. Esse ponto fica evidente nas entrevistas de Fabiana e Kátia, quando relatam a ausência de disciplinas relacionadas à temática indígena ao longo da graduação e também ao afirmarem que esses conteúdos geralmente apareciam na disciplina de História da América, o que revela o pouco espaço desta temática no currículo do ensino superior. Neste sentido Bittencourt (2011) demonstra suas preocupações sobre as permanências de determinadas concepções hegemônicas na constituição do currículo de História do Brasil no ensino superior e localiza essas permanências no ensino de História. A teorização crítica sobre o currículo de Apple (1982, 1995) e Hamilton (1992), da qual a Sociologia do Currículo é um importante elemento, vem nos ajudando a entender os processos de reprodução dos sistemas dominantes de poder e nos conduzem a uma perspectiva de desvendar como esses mecanismos silenciam algumas histórias.

Ainda no que diz respeito à formação, todas as entrevistadas relataram que fizeram cursos de extensão relacionados à temática indígena ao longo de suas trajetórias profissionais, ou seja, houve interesse por parte das educadoras em realizar estudos, pesquisas e reflexões sobre a diversidade étnico-racial existente Brasil. Contudo, em dois casos, os cursos não foram organizados pelas próprias secretarias de educação da qual fazem parte. A inconsistência de uma política pública de formação continuada por parte do poder público voltada para a implementação desta legislação impacta negativamente na oferta de educação de qualidade para os estudantes.

Nas entrevistas, chamou-nos atenção a disparidade do regime de trabalho das entrevistadas. Fabiana (rede federal) conta com uma carga horária de formação, planejamento e pesquisa muito superior à de Andréia (rede estadual e municipal) e Kátia (rede municipal). A professora reflete que esse regime de trabalho possibilita que ela possa refletir sobre os conteúdos, planejar métodos de ensino e produzir materiais didáticos adequados para suas aulas. Ela ressalta ainda que não encontra dificuldade em produzir materiais, tendo em vista que dispõe tempo para pesquisa, planejamento e seleção de fontes para repertoriar as suas aulas. Ainda sobre o regime de trabalho, Fabiana informa que, em sua carga-horária, existe a possibilidade de fazer cursos de pós-graduação sem que haja prejuízos de proventos — ela nos relatou que é Doutoranda em História. Nesse sentido, em seu relato, podemos identificar a riqueza de fontes por ela utilizada para propor aos seus educandos o tratamento da temática indígena.

Por fim, a convergência entre os representantes decolonialistas e os autores da Sociologia da Educação se dá pela contestação do sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, ao colocarem em xeque *história oficial* e a noção de razão e racionalidade que tem sido central no projeto cognitivo moderno. Nessa visão, a linguagem e o discurso ganham importância central e representam mudanças profundas na forma de analisar e organizar o currículo. Nesse sentido, a experiência de escuta de representantes indígenas, como relatado pela professora Andréia, se torna a melhor via para as mudanças curriculares a que se propõe a Lei. 11.645/2008 e a luta dos povos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto nos propomos a refletir sobre a implementação da Lei Federal 11.645/08 com o objetivo de compreender como o ensino de História e Cultura Indígena tem sido abordado por professoras que atuam em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Os fundamentos teóricos que embasam nossas reflexões estão relacionados à revisão teórica sobre a inserção da temática indígena ao currículo escolar, através de uma historicização (Bittencourt, 2011; Almeida, 2010) e da discussão sobre a necessidade de romper com a colonialidade do saber (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Outro elemento importante nessas reflexões é a própria natureza do currículo escolar em seu caráter de reprodução ideológica (Apple, 2011) e os avanços oportunizados pela luta social que conquistou a inserção de estudos de gênero e de raça aos programas de estudo. É nesse marco que a lei 11.645/08 se situa, uma vez que sua promulgação significou uma vitória na correlação de forças do movimento social (Guimarães, 2012) como estratégia decolonial, contudo não estando isenta de desafios para a sua implementação.

Para empreender tal estudo, utilizamos um questionário semiestruturado enviado para professoras que atuam na educação básica ministrando a disciplina de História na cidade de São Paulo, em unidades escolares da rede municipal, estadual e federal. Esse instrumento de coleta de dados, composto por questões que relacionam a formação, a prática docente e as reflexões sobre o currículo, possibilitou desvelarmos como essas professoras concebem o ensino de História e Cultura Indígena.

As devolutivas indicam que há um consenso entre as professoras sobre a importância da inclusão da temática indígena aos currículos de educação básica. Contudo, os relatos demonstram os enormes desafios apresentados para colocar essa legislação em prática, especialmente aqueles que se referem à formação inicial e continuada, ao trabalho interdisciplinar e à falta de subsídios pedagógicos para desenvolver o trabalho junto aos estudantes. Somam-se a essas razões também a perspectiva de que a escola, assim como as demais instituições da sociedade, não está isenta de preconceitos e estereótipos sobre a questão indígena, o que ressalta a importância de incluir tal temática ao ensino.

Grandes são os desafios para a efetivação da Lei 11.645/08, e os relatos demonstram como as professoras de educação básica refletem sobre essa problemática, buscando fazer jus ao que está previsto na legislação. A inconsistência de uma política pública de formação continuada por parte do poder público voltada para a implementação desta legislação impacta negativamente na oferta de educação de qualidade para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Mauro Willian Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília: Presidência da República, [1996].
- BRASIL. **Lei Nº 11.645/08 de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, [2008].
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas um outro olhar:**

guia para professores e alunos. Olinda, 2010. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/3_Freire_J%20R%20B_A%20heranca%20cultural%20indigena.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: Unesco, 2004.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2012.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 106-120, jan/jun. 2002. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasiliense, São Paulo, 1987.

NOTAS:

¹ No idioma original: decolonialidad “*cuestiona abiertamente el mito de la descolonialización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad*”.

² Para preservar o anonimato das participantes, utilizamos nomes fictícios.

Recebido em: 23/06/2021

Aprovado em: 14/06/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.