

Currículo e Interculturalidade: articulações entre as demandas de direito no âmbito do ensino de história indígena em nosso presente

Maria Perpétua Baptista Domingues¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo problematizar a interface currículo- interculturalidade tendo como foco o ensino de história indígena nas escolas brasileiras. Em diálogo com as contribuições teóricas da perspectiva intercultural crítica e da história do Tempo Presente, focalizamos, neste texto, os efeitos das demandas de direito formuladas pelos movimentos indígenas no Brasil nos currículos de história da educação básica em nossa contemporaneidade. Entendemos que a ausência e/ou secundarização da temática indígena nas narrativas de brasilidade produzidas e hegemonizadas nos textos curriculares contemporâneos fazem parte de estratégias discursivas mobilizadas pelos processos de identificação no âmbito do ensino de história. Esses processos colocam em jogo passado e futuro, memórias e projetos de sociedade nos quais se pretende investir nesta disciplina. Selecionamos como empiria exercícios de História do Brasil de coleções de livros didáticos bem avaliados nos dois últimos PNLD (2005, 2012), particularmente no quesito relacionado ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas. A análise procurou extrapolar a linguagem da denúncia e evidenciar articulações entre as unidades temporais sintetizadas nas narrativas nacionais validadas e legitimadas como objeto de ensino que tendem a desestabilizar versões hegemônicas e deslocar, do lugar da subalternidade, a história dos indígenas no âmbito da história do Brasil narrada e fixada nos currículos de História.

Palavras-chave: Currículo, Interculturalidade, História Indígena escolar.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma proposta de reflexão sobre o ensino de história indígena nas escolas brasileiras. A lei 10.639/03 e seu complemento, a lei 11.645/08, tornaram obrigatório o ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Tais prescrições legais criaram expectativas em saldar dívidas dos currículos nacionais quanto ao direito de grande parte da população em ter suas histórias incluídas e estudadas com o devido respeito. A ausência da história indígena nos currículos escolares ou sua apresentação de forma secundária, evidencia as disputas políticas que essas escolhas representam. A construção de um currículo de história enfrenta questionamentos a respeito de qual conhecimento deve ser ensinado e quais identidades se pretende construir, sem perder de vista o fato de que currículos escolares nunca estão desvinculados de relações sociais de poder.

A ideia de que as sociedades indígenas estariam destinadas ao desaparecimento por

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) e membro do GECCEH - Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História do NEC/UFRJ. E-mail: mp.domingues@yahoo.com.br

assimilação e aculturação sofre nos dias de hoje grandes críticas. Nessa perspectiva contestada, as relações sociais de contato e os processos de mudanças culturais vivenciadas pelos grupos indígenas, ficariam reduzidas a relações de dominação impostas aos índios, tendo como consequência uma inevitável perda de suas identidades étnicas, tornando-se integrado à colonização, posto que incapazes de resistir ao domínio. Sobre este tema, o texto de Maria Regina Celestino de Almeida elucida:

Importa reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim, a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios e brancos. (ALMEIDA, 2010, p.20)

Entendida de forma essencializada, fixa e estável, a cultura dos povos indígenas, torna-se a-histórica, reforçando a contundente sentença de Varnhagen²: *tais povos na infância não há história: há só etnografia* (VARNHAGEN, 1854, *Apud* BITTENCOURT, 2013).

Assim o estudo dos chamados “povos primitivos”, muitas vezes, negligenciou os processos históricos que trouxeram mudanças, pois tal fato traria prejuízos culturais e a consequente extinção desses povos possuidores de uma suposta cultura imutável e pura. Aliados ou escravos, os indígenas eram vistos como submissos e aculturados. Faz-se necessário refletir e problematizar as oposições duais e simplistas quanto às relações de contato entre índios e colonizadores que, muitas vezes, se apresentam sob polarizações: dominação/submissão, índio aculturado/índio puro, aculturação/resistência, promovendo uma visão reducionista e equivocada da atuação dos indígenas nos processos históricos.

Aos professores de história é imposto um grande desafio: superar uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a identidades sociais hegemônicas “localizadas em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável” (ARAÚJO, 2013). Tal superação implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e dar aos estudantes uma compreensão da trama relacional que nos constitui como sujeitos na

² Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB e autor de História Geral do Brasil, publicado na década de 1850. No campo historiográfico, considerado o mais importante autor da história do Brasil no século XIX.

multiplicidade de experiências históricas com o outro, em outras palavras, “investir em narrativas que operem com a simultaneidade no tempo e a multiplicidade do espaço” (GABRIEL, 2013).

No decorrer do século XX, as representações indígenas nas escolas brasileiras oscilam entre a imagem de selvagem, em situação de atraso civilizatório e a de grupo dominado, vítimas pioneiras de uma estrutura econômica capitalista.

Na pesquisa sobre representações escolares sobre indígenas, o livro didático recebe destaque. Pedro Paulo Funari e Ana Piñón, alertam: “esse material é, muitas vezes, o único disponível para os alunos e mesmo professores. Nas casas brasileiras os livros mais comuns são a Bíblia e as obras didáticas” (FUNARI & PIÑÓN, 2011).

Tendo em vista que a literatura didática contribui para a formação de uma cultura histórica e que os livros didáticos, além de fixar conteúdos, fixam representações e produzem sentidos, buscamos provocar uma reflexão sobre as construções de sentidos sobre os indígenas nos exercícios dos livros didáticos de História do Ensino Médio, adotados em escolas das redes públicas de ensino e escolhidos pelos professores dessas mesmas redes, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Para tal objetivo selecionamos como empiria exercícios de História do Brasil de coleções avaliadas em 2011. As últimas décadas do século XX e as primeiras do século vigente, são marcadas pelas discussões geradas por movimentos políticos³ e intelectuais⁴, à publicação de documentos curriculares referentes ao Ensino Médio e da lei nº 11.645/2008, gerando “horizontes de expectativas”⁵ quanto ao ensino da história indígena. A análise dos exercícios, portanto, abrem possibilidades de investigação sobre as subversões ou permanências nas representações dos indígenas nos livros de história dedicados a este segmento da Educação Básica.

³ Destaco os movimentos negros e indígenas. Os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988, resultaram, em grande parte, desses movimentos. Pela primeira vez o direito à diferença é garantido na Constituição, assim como o direito à educação, à saúde e, sobretudo, às terras coletivas (ALMEIDA, 2010).

⁴ Desde a década de 1990, temas como “pluralismo cultural”, “multiculturalismo” e “identidades plurais”, são recorrentes nos debates a respeito das políticas educacionais, pautando propostas curriculares e políticas de avaliação de livros didáticos de história (GABRIEL, 2013)

⁵ Conceito criado por Reinhart Koselleck (1923-2006), potente nas análises referentes ao tempo histórico.

Guias de livros didáticos destinados aos professores (2008/ 2012)

O Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio História, lançado em 2008 (PNLEM/2008) pode ser considerado um marco. No caso desta disciplina, pela primeira vez os professores puderam realizar a escolha para este nível de escolarização. O catálogo do PNLEM/2008 contém sínteses das obras didáticas de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007. Este guia foi planejado para apresentar aos professores a estrutura das obras, uma análise dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, além de algumas recomendações para as suas práticas pedagógicas.

O enfrentamento das questões da diferença e equidade observados no catálogo de 2008, ocorre pelo viés dos “preceitos éticos” e da construção de uma sociedade cidadã. A lei 10.639 de 2003 é citada como um dos critérios eliminatórios das coleções, sem maiores aprofundamentos:

Todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) e ainda serão sumariamente eliminadas se não observarem os seguintes critérios: correção e adequação conceituais e correção das informações básicas; coerência e pertinência metodológicas; preceitos éticos. (BRASIL, 2007, p.13)

Imediatamente posterior ao catálogo de 2008, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, possui o mesmo objetivo: orientar os professores da rede pública na escolha dos livros didáticos a serem usados nos próximos três anos. O Programa Nacional do Livro Didático avaliou no ano de 2007 um total de 24 coleções, das quais 19 foram aprovadas. Desse montante, 17 coleções organizaram os conteúdos na perspectiva da História Integrada e apenas 2 estruturaram os conteúdos de acordo com a História Temática.

A História Temática é aqui entendida como aquela que segue uma sequência cronológica de base europeia, abordando desde a história dos povos ágrafos até a história contemporânea. Na maior parte das coleções, para abordar conteúdos já consagrados na produção didática, predomina a História Geral eurocêntrica, combinando-se com o estudo da História do Brasil, da América e, em algumas propostas, com ênfase também na História da África e da Ásia.

25188COL06	CAMINHOS DO HOMEM						
25047COL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25061COL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COL06	HISTÓRIA						
25022COL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COL06	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COL06	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COL06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						
25100COL06	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COL06	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COL06	HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL						
25104COL06	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25105COL06	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COL06	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COL06	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COL06	NOVO OLHAR – HISTÓRIA						
25140COL06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171COL06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-)

(BRASIL, 2011).

Com base na tabela acima, selecionamos exercícios de três coleções de Livros Didáticos avaliados no catálogo de 2011 e que receberam colorações diferenciadas em suas avaliações. Este recorte empírico nos propicia uma amostragem dos sentidos que se pretende hegemonizar a respeito da história indígena.

Análise empírica

Propor uma reflexão sobre o ensino de história indígena a partir da análise de exercícios de livros didáticos de história, nos parece estratégia potente. Exercícios de qualquer natureza carregam em si “marcas das disputas em torno do controle social do que deve ser

considerado legítimo de ser ensinado” (GABRIEL, 2009). Portanto, buscaremos no limite deste trabalho, extrapolar a linguagem da denúncia e evidenciar as negociações de sentidos capazes de subverter versões que tendem a subalternizar a história indígena no âmbito da História do Brasil fixada nos currículos escolares.

Começaremos pela coleção *História em Movimento* (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011). Esta obra recebeu a melhor avaliação dentre todas as demais aprovadas pelo PNLD no segmento Ensino Médio, conforme podemos verificar no quadro apresentado anteriormente. No quesito História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, a coloração indicada no gráfico é um grau abaixo da tonalidade máxima. A obra é dividida em três volumes, dedicadas às três séries do Ensino Médio. A organização curricular da obra apresenta uma concepção de História Integrada e cronológica, buscando incluir a História Indígena em alguns capítulos.

O volume 1 da coleção *História em Movimento*, é denominado *Dos primeiros humanos ao Estado Moderno*. Neste volume, no capítulo 3, intitulado *Na terra dos Paleoíndios*, é abordada a história anterior à chegada dos europeus na América. Nos capítulos 28 e 29, que tratam das Grandes Navegações e dos impérios coloniais, respectivamente, os indígenas não aparecem nos exercícios.

Talvez essa opção se explique pela concentração do tema no volume 2, intitulado *Mundo Moderno e a Sociedade Contemporânea*: nos cinco primeiros capítulos que formam a unidade *Diversidade Cultural*, nota-se a presença indígena de forma significativa. Logo no primeiro capítulo, denominado *Civilizações Americanas*, ganham destaque as sociedades Incas, Maias e Astecas.

O segundo capítulo, *Pindorama e seus habitantes*, faz a abordagem dos povos que habitavam e ainda habitam, o território atualmente denominado Brasil, sobre os quais vamos deter nossa análise. O título do capítulo vem do Tupi, mas os autores procuram dar conta da diversidade de grupos que aqui viviam quando da chegada dos portugueses. Abordam ainda as lutas indígenas da atualidade, conforme exemplificam os exercícios a seguir:

8. Atualmente, estima-se que existam no Brasil entre 450 mil e 700 mil indígenas, divididos entre povos e etnias diversas. Essa variedade de etnias caracteriza o Brasil como um dos países de maior diversidade cultural do planeta. Defina pelo menos três aspectos da vida social e política que exemplificam as diferenças entre os povos indígenas.

9. A constituição brasileira estabelece que as terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas pertencem à União e apenas eles têm direito ao usufruto dessas terras, que constituem cerca de 13% do território

brasileiro. Apesar disso, vêm ocorrendo conflitos em torno de terras indígenas envolvendo o Estado, grupos indígenas e vários interesses econômicos. Faça uma síntese descritiva desses conflitos. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011, p.33)

A partir das questões acima, podemos refletir sobre a pertinência da escolha das matrizes historiográficas a serem reelaboradas e recontextualizadas nas obras didáticas em função das pressões do presente. Até os anos de 1970 do século XX, predominava entre os intelectuais brasileiros, mesmo aqueles que defendiam arduamente os direitos indígenas, uma perspectiva pessimista, na qual o desaparecimento dos índios seria inevitável, “seu heroísmo e sua coragem não movimentaram a história, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam” (FERNANDES, Apud ALMEIDA, 2010).

Contrariando as previsões, os povos indígenas não desapareceram e se tornam cada vez mais presentes na arena política brasileira. Instrumentos de análise de historiadores e antropólogos se modificaram sob influência dos movimentos sociais indígenas da atualidade.

Nos debates historiográficos atuais, a ideia de cultura indígena fixa e imutável é abandonada e o conceito de aculturação é alterado. Este último deixa de ser a antítese da resistência e tende a ser visto “como processo de mão dupla, no qual todos se transformam” (ALMEIDA, 2010). Sobre esse debate, destaco mais dois exercícios, deste mesmo volume:

5. A mão de obra indígena utilizada na extração de pau-brasil foi paga inicialmente pelos portugueses por meio da prática do escambo, Explique de que forma essa atividade alterou o modo de vida das populações indígenas.
6. O contato dos portugueses com os povos indígenas que viviam no atual território brasileiro também promoveu alterações no modo de vida dos lusitanos. Explique como esse contato afetou as técnicas de produção náutica dos portugueses. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011, p.55)

Sem negar os incalculáveis prejuízos sofridos pelos indígenas e as relações assimétricas de poder estabelecidas no contato, leva-se em conta os interesses e motivações dos próprios indígenas nos processos de mudança. Sobre esses aspectos, exercícios que envolvem as relações entre índios e jesuítas, podem favorecer problematizações sobre a agência indígena nesses processos.

Ainda na unidade 2, da coleção *História em Movimento*, o capítulo 11 que trata sobre os bandeirantes, oferece aos alunos exercícios sobre os conflitos entre jesuítas, indígenas e bandeirantes. A tônica recai sobre a grande destruição e escravização de indígenas no Brasil. A partir daí não existem mais questões sobre índios neste volume. Os indígenas desaparecem dos exercícios do livro.

O livro 3 desta coleção, dispensa pouco espaço para a temática indígena. É interessante notar que no capítulo 5, *O Brasil sob D. Pedro II*, um Box apresenta um texto que aborda a participação indígena na Guerra do Paraguai. No espaço destinado aos exercícios, não existe qualquer menção sobre essa participação que contou com o reforço de indígenas de diferentes etnias no exército brasileiro.

Movimento semelhante podemos verificar no capítulo 28. No texto principal deste capítulo, os indígenas são mencionados em suas lutas pela demarcação de terras. Nos exercícios ao final do capítulo, as conquistas indígenas, que tiveram como marco a Constituição de 1988, não são abordadas.

A próxima coleção analisada intitula-se *História em debate* (CAMARGO e MOCELLIN, 2010). A tonalidade atribuída a esta coleção, conforme o exposto no quadro de avaliação das coleções de História do PNL 2012, é apenas um grau acima da tonalidade mais clara, indicando, portanto, pouca capacidade da coleção de extrapolar os critérios estabelecidos no Edital, quanto a História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas.

Organizada na perspectiva da História Temática, focaliza os estudos em três temas centrais, um para cada volume, a saber: *Terra* (v. 1), *Direitos Humanos* (v. 2) e *Lutas pela Liberdade* (v. 3), abordando a História da Europa, da América, do Brasil e da África.

Visa a “formação de sujeitos que compreendam o seu universo, pela consciência de um passado socialmente compartilhado e pelo reconhecimento de uma identidade coletiva.” (BRASIL, 2011).

No primeiro volume, apenas os exercícios da seção Organizando Ideias, localizados nas páginas 90 e 92, trazem a temática indígena. Nesses exercícios, propostos a partir da leitura de dois textos distintos que abordam sobre a agricultura e o trabalho indígenas, a maioria das questões tentam se aproximar da atualidade, afastando-se da História indígena:

2. Descreva o papel desempenhado pela produção agrícola no mundo atual: (CAMARGO e MOCELLIN, 2010, p.90)
3. O conceito de trabalho muitas vezes está associado a uma conotação negativa. Em duplas, debatam a seguinte questão: como mudar essa visão negativa, considerando que a vida humana depende essencialmente do trabalho? (CAMARGO e MOCELLIN, 2010, p.92)

No segundo volume, o capítulo 2, traz exercícios sobre os astecas principalmente, contemplando também maias e incas. É dada ênfase ao extermínio desses povos em tom de denúncia.

No terceiro volume, apenas na página 276, encontramos três exercícios que abordam as questões de terras indígenas. A relação passado/presente se dá superficialmente nas reflexões propostas nessas atividades:

3. Relacione a questão de terras indígenas com o direito à liberdade. (CAMARGO e MOCELLIN, 2010, p.92)

A última coleção a ser analisada no espaço deste trabalho denomina-se *História* (VAINFAS et al., 2010). A coloração atribuída a esta coleção, no item História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas é a de tonalidade mais clara, indicando baixa capacidade de extrapolar os critérios estabelecidos no Edital. Apresenta os conteúdos relativos à História Geral e do Brasil de forma alternada nos capítulos, seguindo a periodização da história europeia, dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Nos volumes 2 e 3, dedicados à abordagem de conteúdos posteriores ao século XVIII, não foram localizados exercícios que envolvam a temática ou história indígena. No primeiro volume, observamos alguns exercícios contemplando os indígenas.

O conceito de mestiçagem cultural, emerge no capítulo 13, na seção *Reflexões*, a partir da biografia de João Ramalho⁶ e Diogo Álvares Correia⁷. São propostas as seguintes questões:

- a) Os aspectos culturais presentes nos encontros descritos .
- b) O papel da mestiçagem cultural no processo de colonização. (VAINFAS et al., 2010, p.226)

No capítulo dedicado à colonização na América portuguesa, a seção *Reflexões*, traz um trecho do texto de Luiz Baêta F. Neves (1978), intitulado *Como definir o aldeamento jesuítico?* Os debates sobre as reconstruções identitárias nas aldeias, que atualmente priorizam as dimensões políticas e históricas vivenciadas pelos grupos indígenas no contato com os colonizadores, poderão emergir desta leitura. O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1992), destaca a intensa participação dos grupos tupis nos rituais cristãos, porém a esses rituais e doutrinas atribuíam significados próprios. A questão a seguir pode ajudar a problematizar a submissão indígena, pois aquilo que os padres entendiam como conversão, para os índios poderia ter um significado diferente:

⁶ Nascido por volta de 1493, na comarca de Viseu, em Portugal, naufragou no litoral paulista cerca de 1513. Viveu entre os nativos como guerreiro e teve nove filhos de sua união com Bartira, filha de Tibiriça, chefe principal dos Tupiniquins, além de outros com diversas índias. Tornou-se aliado de Martim Afonso de Souza, donatário de São Vicente, em 1532.

⁷ Nasceu por volta de 1475, natural de Viana, Portugal. Naufrago, viveu entre os Tupinambás na Bahia por mais de 30 anos e, após 1549, colaborou com Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil. Casou com a índia Paraguaçu, com quem teve vários filhos.

É possível afirmar que a criação dos aldeamentos forneceu garantia absoluta da cristianização dos nativos? (VAINFAS et al., p.319)

Interculturalidade crítica e ensino de história indígena

Denunciar a grande presença da cultura ocidental nos currículos escolares em prejuízo de muitas vozes que se calam, não é novidade. Pensar em alternativas ao ensino de história com base eurocêntrica, implica em quebrar paradigmas que tradicionalmente subalternizam as culturas não europeias. Romper com o etnocentrismo, significa lançar uma perspectiva intercultural ao ensino da História Indígena.

Vera Candau, “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade” (CANDAU, 2009). No ponto de vista da autora, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, considera como fundamentais para as dinâmicas dos diferentes grupos sociais os processos de hibridização cultural, onde as identidades são abertas e em constante mutação.

A autora Catherine Walsh (2009), lança problematizações sobre o tema. Walsh admite que tanto no âmbito acadêmico, quanto no político, a diversidade cultural tem ganhado centralidade e promovido reformas educativas e constitucionais que reconhecem o caráter plural das sociedades e introduzem políticas específicas para os grupos minoritários. Essa tendência, observada em toda a América Latina, resultado de lutas dos movimentos sociais e carece de análise sob o contexto da colonialidade.

Em contraposição a lógica da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005), na qual a diferença é resignificada e teria por objetivo reduzir os conflitos, a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica. Essa concepção questiona os dispositivos do poder que mantém as desigualdades e propõe uma contra-hegemonia. Pensar na interculturalidade crítica como proposta de superação da subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, como no caso da história indígena escolar, parece uma aposta profícua, pois tal conceito:

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as prática – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (WALSH, 2009. p.23)

Candau e Russo (2010) alertam quanto a polissemia da expressão educação intercultural e defendem uma interculturalidade crítica, posto que “ a perspectiva

intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010).

Considerações finais

A lei 11.645 de 2008 enquadra-se com as propostas de educação étnico-racial, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2007 e em consonância com as lutas de setores da sociedade interessados na superação do princípio que privilegia as raízes europeias da nossa cultura, desvalorizando as demais.

Refletir sobre as demandas de direito que provocam efeitos nos currículos da disciplina história nas escolas brasileiras a partir da análise de exercícios de livros didáticos, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático, nos oportuniza a problematização da produção curricular, a partir de uma concepção pautada pela tensão entre particularismos e universalismos, em permanente disputa simbólica pela afirmação de significados, que decidirão o que contará como conhecimento oficial.

Em que pesem as assimetrias relativas ao poder, os diversos sujeitos que geram as políticas curriculares, interagem em incessantes lutas por hegemonia. Esses processos marcam as demandas por democracia da atualidade.

Buscamos neste trabalho identificar nos exercícios selecionados como empiria, marcas textuais que nos permitissem problematizar discursos associados a posições inovadoras ou conservadoras relativas ao ensino da História indígena nas escolas brasileiras.

Nossa análise contou com três coleções didáticas, diferentemente avaliadas de acordo com os critérios do guia PNLD/2012. Percebemos a partir dos exercícios, uma História Indígena muitas vezes apresentada sob as impressões historiográficas de Varnhagen, restrita ao passado colonial. Na maioria das coleções, os exercícios sobre a temática indígena se localizavam no recorte temporal que vai do século XV ao XVII, geralmente de forma subordinada às ações do colonizador. A partir da abordagem do intenso extermínio e escravização sofridos pelas populações indígenas no século XVII, principalmente sob a ação dos bandeirantes, os exercícios sobre o tema desaparecem dos livros. Os esquecimentos relativos a esta temática tem sido largamente denunciados.

Por outro lado, debates historiográficos atuais, relacionados ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas, potentes na desestabilização de versões hegemônicas no sentido de subverter a lógica da subalternidade indígena, reelaboradas e adaptadas ao discurso

pedagógico, puderam ser percebidos em alguns dos exercícios analisados, indicando deslocamentos daquilo que se quer fixar como saber legitimado no ensino da História do Brasil.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfozes Indígenas: Identidades e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013.

_____. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

ARAUJO, Cinthia. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 265-285.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento**. São Paulo: Ática, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2012: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. História: **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio : PNLEM/2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: DOU, 11 de mar. 2008.

CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CAMARGO, Rosiane de; MOCELLIN, Renato. **História em debate**. São Paulo, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo & PIÑÓN, Ana. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.).

Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311.

_____. **E se o currículo fosse *multiculturalmente orientado*?** In: XIV Reunião do ENDIPE, Porto Alegre. Anais da XIV Reunião do ENDIPE, 2010.

_____. **Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de História ensinada na Educação Básica.** In: Helenice Bastos Rocha; Luiz Resnik; Marcelo Souza Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 243-253.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.** In: Helenice Bastos Rocha; Luis Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 177-199.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História.** São Paulo: Saraiva, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier. In: CANDAU, vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de janeiro: 7letras, 2009.