

**Ensino de História na Amazônia – inserção da história e cultura dos povos indígenas na
Licenciatura de História da UFRR**

*The Teaching Of History In Amazônia – Introduction Of History And Culture Of The Indigenous
In Licentiate Of History Of Ufrr*

Mariana da Cunha Pereira
Maria Luiza Fernandes
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Boa Vista-RR-Brasil

Resumo

Este texto discute a construção de um ensino de história que insira a história e a cultura dos indígenas da Amazônia como conteúdo dos componentes curriculares. Apresenta como este tema fez parte do currículo dos cursos de licenciatura antes da Lei 11.645 e como há uma demanda para que passe a fazê-lo. Inter-relacionar isso com a construção da legislação que se constrói no Brasil a partir da legislação dos anos 1990 e, ainda, como aparece na reformulação do currículo do Curso de História da UFRR. Assim, os objetivos são: problematizar a inserção dos conteúdos da história e da cultura das etnias indígenas de Roraima nos componentes curriculares do curso de História, considerando nossa inserção no contexto amazônico; produzir uma articulação com a Lei 11.645 na formação dos professores de história; e fazer uso do aprendizado no Núcleo Docente Estruturante do Curso de História da UFRR. Como metodologia utilizou-se a análise bibliográfica e análise documental, privilegiando as legislações e o PPC do curso de História.

Palavras-chave: Ensino de História; História Indígena; Lei 11.645/08.

Abstract

This text aims to discuss the construction of a Teaching of History that inserts the history and culture of the indigenous people from Amazônia as content of the curricular components. To do so, it will be necessary to present how this theme was a part of the curriculum of licentiate courses before Law 11.645/08 and how there is a demand to start doing so. Interrelate this with the construction of the legislation that was built in Brazil from 1990 onwards (PCNs, Resolution, DCNs, LDBEN until Law 11.645/08) and, also, as it shows up in the reformulation of the curriculum of the History course at UFRR, that happened in 2022. Therefore, the objectives of this articles are: to problematize the insertion of contents about History and Culture of indigenous ethnicities of Roraima in the curricular components in the Licentiate course of History, considering our insertion in the Amazônia context; create a reflexive articulation with the legislation put into effect, notably the law 11.645/08 before what impacts on the formation of History teachers; and, finally, according to our experience, as an empirical subsidy, to make use of learning in the Structuring Teacher Nucleus/NDE of the Licentiate course when reformulating the PPC of the History course at UFRR. As a methodology, bibliographic analysis and document analysis were used, favoring the laws and the PPC of the History course.

Keywords: History teaching, Indigenous history, Law 11.645/08, NDE.

Introdução

O ensino de história na Amazônia lida diretamente com a história dos povos que habitam esse lugar, portanto, estamos falando de uma diversidade de grupos sociais que engloba os nativos e aqueles que para essa região migraram. Considerando que a Amazônia envolve o conceito também de Amazônia Internacional, estamos, desse modo, falando de povos que migram ou fazem deslocamentos contínuos pelas fronteiras Norte do Brasil. O que significa que um curso de História, nesse contexto, deve considerar as relações geopolíticas e as diferentes interpretações que se fazem sobre a Amazônia.

Violeta Refkalefsky Loureiro (2002) diz que a Amazônia nasce de uma história construída pelos viajantes e missionários em relatos que expressam o mito e a violência. As duas versões impregnaram o imaginário social brasileiro de tal modo que ambas as versões históricas tanto servem para elogiar quanto para punir a Amazônia e sua gente. Nesse sentido, a autora nos explica que o mito descreve uma região abundante, de beleza exuberante e povoada por indígenas guerreiros, com a predominância do mito das guerreiras da Amazônia, e ainda lugar de frutos e flores de cores inimagináveis, rios longos e habitados por monstros. E a violência produz uma história social descrita numa perspectiva etnocêntrica para a qual homem e natureza são selvagens e atrasados.

Trata-se de uma construção histórica que predominou a partir do olhar do colonizador, do aventureiro estrangeiro, do missionário que por aqui passou e que, em função de sua visão preconceituosa e etnocêntrica, traçou um referencial sobre esse lugar e o concretizou no pensamento social. E aí se constitui a violência na medida em que a história de um povo e de uma região passa a ser eivada pelo etnocentrismo de quem a cria, a constrói e a divulga.

As primeiras noções de mito fundador talvez por se fundamentar e retratar o processo de dominação foram também repletas de violência simbólica por meio do olhar do estrangeiro europeu e colonizador, tornando-se o imaginário coletivo da sociedade brasileira sobre a Amazônia: narrada em lendas, causos, mitos, letras de músicas e performances das linguagens artísticas, notadamente a dança e os enredos de carnaval.

Nesse sentido, a autora nos faz entender que a história sobre a Amazônia traz o conflito: “de um lado, a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza e

desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos – homem e natureza” (LOUREIRO, 2002, p. 109).

Dessa interpretação, surge assim nosso dilema ao ensinar história: que história queremos ensinar? Aquela que foi criada por viajantes e missionários que desenvolveram um imaginário social negativo e etnocêntrico, mas também paradisíaco e ecologicamente predominante, como se ali só existissem a fauna e a flora? Ou aquela em que, a despeito de toda a sua beleza natural, é uma região geográfica do Brasil onde seus povos são sujeitos de direitos sociais e políticos e precisam ser ouvidos e interpretados a partir de suas histórias ancestrais?

Os caminhos que aqui escolhemos para discutir nossa opção epistemológica estão relacionados à segunda perspectiva histórica acima citada, qual seja, interpretar a história numa perspectiva crítica e emancipatória dos sujeitos sociais ali envolvidos. A ideia é pensar sobre os povos e a região amazônica na interseção do que vivemos como professoras formadoras para um ensino de história crítico e inclusivo. Então, propomos para esse texto que os saberes indígenas e a história sobre eles devem ser contemplados nos diferentes componentes curriculares e atender a Lei 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores e outras normatizações concernentes aos anos 2000. A partir de uma revisão da literatura e análise documental, sobretudo das legislações e do PPC do curso de História, verificaremos como essas questões foram apresentadas nesse último documento.

Assim, organizamos em três subitens as discussões a fim de atendermos ao contexto em que formamos professores, o sentido que a lei nos permite abranger e o que de fato conquistamos e enfrentamos no contraponto da reformulação curricular mais recente na UFRR.

O ensino de história na atualidade e a negação histórica sobre os indígenas na Amazônia

Muito antes da promulgação da Lei 11.645/2008 havia uma preocupação de pesquisadores de algumas áreas do conhecimento, dentre elas a história, para que outra história indígena fosse escrita e divulgada. Na academia, autores como John Monteiro (2001) e Maria Regina Celestino de Almeida (2011), entre tantos, propuseram-se a discutir outra possibilidade de pesquisa sobre os indígenas e suas participações nos processos sociais no Brasil ao longo dos séculos, ressaltando o protagonismo indígena. Uma “nova história

indígena” foi sendo apresentada, problematizando o que até então era escrito sobre esses povos.

Desse modo, como nos coloca Maria Regina Celestino Almeida (2010, p.9-10), “de personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidades de ação”, esses povos “começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos” .

De uma historiografia em que os indígenas eram vistos apenas no passado, “essencializados”, “vitimizados”, em vias de desaparecerem, ou seja, em que “a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (MONTEIRO, 2001, p. 4), passamos por mudanças expressivas. Na atualidade, é visível o aumento de pesquisas sobre os indígenas, boa parte levada a cabo por eles próprios, abarcando diversas perspectivas em diversas temporalidades.

No que diz respeito ao ensino de história, a necessidade de uma nova história indígena não foi sentida apenas na academia. De igual modo, já havia uma reivindicação por parte do movimento indígena para que outra história fosse contada nas aulas das escolas não indígenas. Vejamos então uma síntese de várias manifestações nesse sentido, compiladas por Grupioni (1995, p. 483):

No documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, realizado em maio de 1989, os professores indígenas daquele estado registraram como uma de suas conclusões, que "a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas". Os professores indígenas de Rondônia, também reunidos por ocasião de seu I Encontro em 1990, no documento que encaminharam aos Senadores da República, solicitaram a colaboração destes "para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos". Na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", 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".

Como percebemos, são questões que vêm das últimas décadas do século XX, de modo que a Lei 11.645/2008 vem a somar a antigas reivindicações e necessidades sentidas em várias frentes, posicionando-se contra uma história ainda muito simplificada, tradicional e por vezes preconceituosa em relação aos indígenas. Mas o que efetivamente mudou a partir dessas

discussões? No campo das pesquisas acadêmicas, são inegáveis as mudanças, que podem ser percebidas na produção e publicação dos textos que dão conta de inúmeras questões. Houve uma ampliação numérica das pesquisas e outra visão para com esses povos.

Entretanto, no ensino, talvez as questões não tenham sido tão frutíferas. Em que pese a obrigatoriedade da lei, inúmeras pesquisas apontam que, efetivamente no chão da escola, pouca alteração ocorreu. Neste texto, não nos ateremos à educação básica, mas citaremos pesquisas que apontam que, de fato, nas escolas pouco mudou, e isso em todas as regiões do Brasil, como pode ser observado nos trabalhos dos seguintes autores: Cruz (2020), Farias (2019), Lima (2019), Macena (2018), Ramos (2016), Souza (2021).

Vamos voltar, neste artigo, aos cursos de formação de professores para apresentarmos algumas considerações sobre o Curso de Licenciatura em História da UFRR. E, mediadas por essa realidade, discutir como a legislação educacional foi dando suporte para avanços e retrocessos nas reformulações conceituais e práticas no âmbito das reformas curriculares ocorridas ou apenas propostas a serem realizadas em um contexto político de intenso retrocesso no Brasil, como foram os anos de 2019 a 2022.

No Curso de Licenciatura em História da UFRR, também por força da lei, foi acrescentada uma disciplina, “História dos povos indígenas no Brasil”, depois de muitos anos em que se pontuava a necessidade do trabalho sobre esta temática e não termos nenhuma mudança significativa. Por conta das exigências apontadas na legislação, a disciplina foi incluída, assim como uma sobre História da África e Cultura Afrodescendente. Mas a questão que colocamos é: seria suficiente? É inegável a necessidade de discutirmos essas temáticas na formação de professores. Em grande parte das pesquisas citadas acima sobre o porquê de os professores não trabalharem com tal temática em suas aulas na educação básica, um dos motivos apontados foi a não formação adequada que tiveram em seus cursos de licenciatura. Logo, torna-se imprescindível que esses cursos apresentem mudanças nesse sentido com amplas discussões voltadas a essas temáticas.

Mesmo para esses casos, a situação, aparentemente, não teve muita mudança. Em pesquisa sobre a formação docente nos cursos de História de treze universidades federais nas cinco regiões do país, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2019) encontraram apenas uma instituição que tinha em seu currículo uma disciplina voltada para história indígena. Isso não quer dizer que nos outros cursos essa temática não tenha sido abordada, por certo, mas é um indicativo sobre as matrizes curriculares dos cursos.

Ensino de História na Amazônia – inserção da história e cultura dos povos indígenas de Roraima nas Licenciaturas da UFRR

Nesse sentido, em um artigo sobre “O que deve aprender o professor de História”, pesquisando as matrizes curriculares dos cursos de História das universidades federais da região amazônica, Cavalcanti (2020, p.19) apresenta uma reflexão acerca das temáticas que são privilegiadas. Voltado para uma discussão sobre a aprendizagem histórica, o autor enfatiza que, “pelos ementários das matrizes analisados, percebe-se uma formação profissional centrada nos conteúdos e voltada, predominantemente, para o passado longínquo”. Conclui então o autor: “Dito de outra forma, as matrizes apresentam as temáticas de estudos sem oferecer indícios que permitam perceber relações com o presente”.

Logo, nos cursos de formação de professores, a temática não foge muito do que acontece na educação básica. Quando trabalhada, muitas vezes ainda remete ao passado distante, sem relação com a atualidade, de modo que não é de se estranhar que a compreensão que se tem sobre os indígenas no Brasil ainda seja tão insatisfatória.

Em importante pesquisa sobre os indígenas no Brasil, realizada nos anos de 2010 e 2011 pela Fundação Perseu Abramo (VENTURI; BOKANY, 2013), constatou-se, dentre muitas outras questões que aqui não foram tratadas, as seguintes relacionadas com a percepção da população brasileira sobre os indígenas. Assim, os entrevistados, ao serem convidados a opinar sobre alguns aspectos da vida desses povos, a partir desta pergunta: “Eu vou falar algumas coisas que costumam ser ditas sobre os índios, que algumas pessoas concordam e outras não. Gostaria que o/a sr/a dissesse se concorda ou discorda de cada uma delas”, responderam: “Os índios são selvagem e querem resolver tudo a força”, 28% concordam totalmente ou em partes; “A maioria dos índios é pobre porque não gosta de trabalhar”, 21% concordam totalmente ou em partes; “Índio bom é índio morto”, 5% concordam totalmente ou em partes.

Ao levantarem a seguinte pergunta: “Falando agora de índios, quantos povos indígenas diferentes o/a sr/a acredita que existem aproximadamente hoje no Brasil?”, 61% afirmaram não saber, sendo que a opção mais acessada, por 13% dos que responderam, foi de 11 a 50 povos.

Somos sabedoras da falta de conhecimento sobre os indígenas no Brasil, de modo que o questionamento de Daniel Munduruku (2019, p. 46) faz muito sentido: “Nessas horas, fico sempre me perguntando qual tem sido o papel da escola na formação da consciência crítica de nossas crianças e jovens”. E, acrescentamos, qual o papel dos cursos de formação de professores? Em especial os cursos na área de Ciências Humanas?

Sabemos que a situação é muito mais complexa do que o acréscimo de uma disciplina na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Então, torna-se imprescindível uma discussão sobre o currículo e suas relações, e pensamos ser pertinente realizar essa reflexão interpretando a legislação, aqui no recorte dos anos 1990, para assim dialogar com o terreno político que instituiu a Lei 11.645/08 no Brasil.

As DCNs e a Lei 11.645/08 – as possibilidades para uma releitura dos conteúdos no ensino de história

O ensino de história nas universidades brasileiras deve dialogar com a multiplicidade dos diferentes grupos étnicos que habitam este país. Isso é imperativo, pois não há por que não reconhecer uma realidade societal formada de diferentes identidades. Sendo assim, a Constituição traz esse reconhecimento e, hoje, passadas algumas décadas de um movimento indígena organizado, a diversidade étnico-racial do Brasil se faz presente nas salas de aula da educação básica ao ensino superior, ainda que suas histórias indígenas e afrodescendentes não tenham, de fato, se instituído nos currículos escolares.

Porém, mesmo antes de os sujeitos de direito (indígenas e negros) entrarem no espaço escolar, sua história e participação política na vida do país ainda que invisibilizadas por décadas deveriam constituir o conteúdo do ensino da história que devemos sistematizar para ensinar as novas gerações. Podemos aqui discutir isso pensando a partir do que nos propõe a Lei 11.645/08, no que tange à história e à cultura indígena, e assim problematizar o ensino de história na formação dos professores da educação básica, notadamente os professores de história.

A Lei 11.645/08 veio para revisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN quanto ao artigo 26 – A, que tratava do reconhecimento da necessidade de incluir a história e a cultura dos negros e afrodescendentes nos currículos da educação básica. Assim, passou a vigorar com o seguinte texto: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Portanto, há aí uma ampliação no reconhecimento da historicidade de dois grupos étnicos ainda que reconheçamos que a pluralidade existente é maior do que o apontado na lei. É preciso enfatizar que as histórias e dimensões da cultura negra e indígena não estavam sendo sistematizadas para o ensino das novas gerações deste país. Isso nos leva à pergunta, em especial sobre os indígenas: que consequências existem para a formação de professores no ensino de história?

As relações sociais e os conflitos interétnicos e intraétnicos foram propulsores de movimentos sociais em busca por direitos instituídos em leis. Vejamos então a legislação anterior à Lei 11.645/08, quanto à formação de professores, para que possamos pensar em uma formação crítica e inclusiva da história e cultura indígena nos cursos superiores no Brasil. E, assim, fazer um recorte mais recente ao discutir o movimento social indígena do Brasil que se organizou por meio de entidades representativas, opondo-se à perspectiva indigenista de políticas públicas do Estado, planejadas de modo unilateral.

Analisemos o contexto histórico dos anos 1990 em diante, no qual a instituição de uma política educacional, que surge a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, em 1998, inaugurou metodologias e conteúdo para o currículo da educação básica em todas as áreas do conhecimento. Portanto, uma revisão de como deveriam ser sistematizados e o que deveria ser proposto nas diferentes áreas do saber científico. Ali também já se colocava uma revisão para o ensino nas escolas indígenas e essa veio por meio do documento intitulado Referenciais Curriculares Nacionais Indígenas/RCNEI.

Essas políticas educacionais dos anos 1990, somadas ao que se fez na perspectiva contra-hegemônica dos movimentos indígenas e da ação dos educadores críticos no interior desse campo pedagógico na sala de aula ou em congressos, fizeram surgir um conjunto de resoluções, pareceres, decretos e, por fim, leis que subsidiam essa discussão. Favoreceram o questionamento e talvez tímidas implementações de um ensino diferente daquele que, até então, se realizava nos currículos escolares brasileiros.

Em fevereiro de 1991, o Decreto nº 26 instituiu a educação indígena como modalidade de educação e como competência do MEC em todos os níveis de educação, no entanto, o texto define que será ouvido apenas a Funai nessa implementação e que a realização das ações, para tanto, caberá às Secretarias de Educação dos estados e municípios. Somente em dezembro de 1996, com a aprovação da LDB (artigos 78 e 79), é que surge na legislação a

ampliação do reconhecimento de outros atores sociais e políticos a serem ouvidos para o planejamento da educação indígena, a saber, agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas. Nesse percurso, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de novembro de 1999, definindo como deveria ser a estrutura e a organização destas na educação básica.

Em fevereiro de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil em nível superior nas licenciaturas, portanto, seis anos antes da Lei 11.645/08. Esta resolução amplia as orientações sobre o modo de ensinar, abrindo caminho para o que a Lei 11.645/08 viria a tratar. Vejamos então o que diz o Artigo 2º da resolução quando sugere que cada instituição de ensino superior deve ofertar e trazer outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, e expõe algumas delas nos incisos de I a VI:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2002).

Esses incisos são, portanto, um direcionamento para que possamos pensar de que modo isso pode ser instituído no campo do ensino de história.

Por fim, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que foi a base legal para a mudança do PPC do Curso de História da UFRR, faz alusão à diversidade e, em dez passagens, enfatiza as questões étnico-raciais. Assim, institui, em seu artigo 3º, que são princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, **atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade** e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015; grifos nossos).

De igual modo, o Artigo 8º estabelece que o “egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a”:

Ensino de História na Amazônia – inserção da história e cultura dos povos indígenas na Licenciatura de História da UFRR

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015).

Se a política educacional, em forma de legislação, permite avançar, por que, então, há ainda um ensino de história na formação de novos professores que não dialoga com esse avanço jurídico?

Façamos um recorte analítico a partir de alguns autores que discutem o ensino de história na Amazônia e/ou a Lei 11.645/08 naquela realidade para, assim, contextualizarmos Roraima, *locus* da nossa docência no ensino superior, formando professores de história e lidando indiretamente com o ensino de história das escolas por meio do nosso aluno estagiário, mas principalmente ávidas por queremos desenvolver um ensino de história que, de acordo com a Lei 11.645/08, deva levar em consideração a história e a cultura dos indígenas, que em Roraima são: os Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Taurepang, Yanomami, Wai-wai, Sapará, Patamona, Waimiri-Atroari e Ye'kuana.

A título de exemplo desse diálogo com a história da Amazônia e sobre o ensino de história em terras amazônicas, citamos alguns estudos realizados por indígenas e não indígenas que atuam na região amazônica e que coadunam com o propósito de um ensino de história na perspectiva da Lei 11.645/08. Tais estudos trazem leituras sobre as nuances de interpretar a Amazônia e outros apontam uma fundamentação para ações pedagógicas nas redes de educação básica, dito de outro modo, para a educação escolar numa perspectiva de inclusão da discussão indígena.

Iniciamos pela entrevista de Gersem Baniwa (2017), na qual ele traça uma análise sobre o processo de tornar a Lei 11.645/08 uma realidade nos processos formativos de professores na Amazônia diante das discussões sobre cultura e história dos povos indígenas que a lei institui, e faz isso a partir do olhar de quem foi a um só tempo ator e gestor de tal política pública. Quanto à pertinência da lei, ele diz:

Neste primeiro momento, a Lei pelo menos vem estimulando o debate e a preocupação com a temática. Pessoas, escolas, instituições educativas e a mídia passaram a se preocupar e se interessar mais com questões que envolvem as histórias e culturas dos povos originários e dos povos de origem africana. (...) A Lei

estimula estudos, pesquisas e produções literárias a respeito das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, e isso permite trazer à visibilidade da sociedade como um todo as incalculáveis e vitais contribuições desses povos na formação e manutenção do Estado e da sociedade brasileira (BANIWA, 2017, p.13-14).

E, desse modo, Gersem Baniwa vai nos ensinando os limites e as possibilidades que a lei nos permite. Um limite que ele acentua era a não existência, até então, de material didático sobre os indígenas, e um avanço quanto a isso é a produção que hoje se tem de material didático construído em diferentes projetos junto às várias etnias, inclusive com a participação de pesquisadores indígenas. Ele também afirma:

Na medida em que avançarmos com a produção, disponibilização e acesso aos novos materiais didáticos e tivermos professores capacitados para a nova missão, também avançaremos em escala no resgate dessas histórias e culturas e suas contribuições para a nossa sociedade nacional e mundial, mas dessa vez não mais para serem guardadas nas bibliotecas, mas para serem estudadas em salas de aulas, desde a implementação (BANIWA, 2017, p. 15).

Também sobre a Lei 11.645/08 está a coletânea *Práticas e Experiências de Ensino de História na Amazônia*, organizada por Eduardo Gomes da Silva Filho e Marcos Paulo Mendes Araújo (2021), a qual reúne textos que descrevem iniciativas de atividades e metodologias que materializam o que a lei preconiza. Um dos textos visa à “transposição da didática”, termo ali utilizado no sentido de problematizar e propor um ensino mais acessível ao aluno, no qual a linguagem acadêmica esteja ao alcance de sua compreensão. Na abordagem proposta no livro, há textos que apresentam um ensino de história que se faz por meio das histórias em quadrinhos; do uso de jogos e dos blogs existentes na internet; do uso da cartografia dessa região, entre outros, bem como textos que discutem a experiência da implantação da Lei 11.645/08 no espaço de gestão da Secretaria de Educação Municipal de Manaus. Os textos ali reunidos trazem experiências de alunos indígenas pensando a história da Amazônia e alternativas para a formação de professores indígenas. Enfim, trata-se de reunir a experiência dos sujeitos envolvidos na educação indígena e não indígena, revistando o modo de ensinar história na educação básica ou refletindo o ensino de história em aportes teóricos das ciências humanas.

Outro estudo, também produzido nessas terras e que se desenvolve na mesma perspectiva coletiva, é a coletânea organizada por Verônica Aparecida Silveira Aguiar (2018). Dos quinze textos que abordam *O lugar da história e dos historiadores na Amazônia*, pelo menos dez são diretamente relacionados ao ensino escolar, e os outros, em função da

discussão historiográfica e antropológica, discutem educação no sentido mais amplo. Essa é, pois, uma coletânea que pensa a Amazônia a partir do Acre, Rondônia e Amapá, problematizando histórias, cultura e identidade.

Em outra linha de abordagem, poderíamos citar, no contexto da produção livresca, algumas contribuições que se transformam em rico material de pesquisa para historiadores da Amazônia ou que trabalham com a história da Amazônia, material pertinente que enriquece a bibliografia dessa área de ensino. A exemplo, a obra *Contos Amazônicos*, de Inglês de Sousa, publicados em 1893 pela Laemmert & Cia Editores, e agora reeditados graças à iniciativa da editora Cadernos no Mundo Inteiro, que traz um conjunto de contos que mergulham na cosmologia amazônica, fazendo-nos conhecer, por meio da literatura naturalista, os traços de uma descrição histórica dos pormenores de uma vida na Amazônia. Este é um material que pode muito bem ser recurso didático para o ensino de história a ser apresentado no recorte comparativo da crítica às diferentes historiografias.

Há, ainda, por citar um conjunto de textos distribuídos em um e-book organizado por André Bueno, Everton Crema e Nilson Javier Martín, historiadores que participaram das discussões e debates realizados na *Mesa Ensino e Aprendizagem Histórica do 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História*. Muito embora essa coletânea reúna artigos que visam às análises sobre diferentes partes da América Latina, há em comum o estudo sobre o ensino de história. Entre eles identificamos sete textos que focam na realidade da Amazônia. Desse modo, podemos dizer que ali há uma reflexão sobre a literatura amazônica e de que ela pode ser explorada para pensarmos o ensino de história.

Desse e-book enfatizamos o texto que trata especificamente do povo indígena Nheengañba, sobre os materiais didáticos utilizados em escolas públicas da Ilha de Marajó, do município de Breves, no Pará. Ainda sobre a região da Amazônia, a coletânea traz um texto que explora a discussão sobre a BNCC na Escola Machado de Assis em Ananindeua/Pará. E, embora nesse texto o foco não seja o ensino de história e sim a BNCC e o currículo, ele traz a perspectiva e os conflitos do processo de formação de professor presente nesse estado amazônico, que, sem dúvida, passa pela questão de pensarmos o professor num espaço pluriétnico. Em outro texto que também chama a atenção no sentido de focar no ensino de história contextualizando a Amazônia intitula-se “O lugar da aprendizagem histórica na formação inicial do professor de história: entre práticas e representações”. Nesse texto,

analisam-se as matrizes curriculares para problematizar a predominância da história europeia e a divisão periódica quadripartite da história e assim refletir sobre o ensino de história e sobre aprendizagem e educação histórica.

O livro *Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política*, organizado por Karla Leandro Rascke e Valéria Moreira Coelho de Melo (2021), tem como proposta abordar os silenciamentos que sujeitos amazônidas são submetidos em sala de aula, problematizando que história está sendo ensinada nas escolas. Nesse sentido, destacamos o texto de Monalisa Pavonne Oliveira, “Ausências e silenciamentos: apontamentos acerca do componente História no Documento Curricular de Roraima”, que, ao analisar o Documento Curricular de Roraima, alerta para o silenciamento, sobretudo dos indígenas, na proposta do referido documento à constituição da sociedade roraimense.

Em busca de se repensar algumas questões relacionadas ao ensino de história foi publicada, em 2021, a coletânea *Reflexões e Existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia*, organizada por André Dione Fonseca e Lorena Lopes da Costa. Dividida em três partes, tendo como autores professores da UFOPA, apresenta importantes considerações sobre política e formação docente, experiências de ensino de história e reflexões teóricas na sala de aula, abordando uma diversidade de temáticas necessárias para um repensar sobre o papel da universidade pública na formação de professores e também sobre a questão indígena.

Por fim, apresentamos o livro *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas*, organizado por Antonio Carlos Sardinha, David Junior de Souza Silva e Raimundo Erundino Santos Diniz (2022). Publicação lançada a partir do ProfHistória, desta feita pela UNIFAP, a proposta é a de pensar a questão dos direitos humanos e a história ou, mais precisamente, o ensino de história. Nessa publicação, e de acordo com os propósitos deste artigo, destacamos o texto de Amarildo Ferreira Júnior, “Educação antirracista no lugar Roraimá”, importante reflexão sobre a questão racial nesse estado que comporta expressivo contingente autodeclarado de pardos e indígenas, mas que o autor problematiza e disserta sobre o “apagamento” do que efetivamente constitui esse espaço e, a partir daí, a necessidade de se discutir o racismo.

Não tratamos, aqui, de apresentar uma revisão exaustiva de publicações sobre o ensino de história na Amazônia, mas tão somente, e de forma bastante sucinta, apresentar algumas publicações mais atuais que vêm problematizando essa questão na região e os

sujeitos que nela vivem e que ainda continuam sendo invisibilizados. Resta pensarmos sobre os motivos de continuarmos agindo assim e das possibilidades de mudanças.

A experiência de repensar a implementação da história e da cultura indígena na mudança curricular do Curso de Licenciatura de História no novo PPC

O Curso de História da UFRR vivenciou um processo de mudança curricular que durou pouco mais de dez anos. Foram várias formações de comissão do Núcleo Docente Estruturante e, no movimento das mudanças ocorridas no interior dessa instituição e da morosidade com a qual se vive a coisa pública, o tempo passou e a realidade foi se impondo a uma formação que já se via tacanha para o que a conjuntura nacional apresentava.

Mas não é só diagnosticando essa traição do tempo frente às dificuldades e o emperramento da coisa pública que vamos conseguir superar uma década de formação com dificuldades do diálogo com a realidade concreta dessa região, em especial no estado de Roraima. Temos de interpretar de que modo a mudança curricular ocorreu, quais os empecilhos vividos e o que se propunha a mudar, bem como o que resultou: mudança ou reformulação?

Isso porque uma mudança curricular envolve um debate que se centra em três eixos bastante complexos para a construção do consenso. São eles: atender a política educacional nacional de formação de professores; definir qual o profissional se quer formar; e, por fim, propor uma formação humana, teórico-metodológica, que dialogue com o *locus* do exercício daquela formação.

Considerando que o currículo é um campo de disputa, como nos diz Arroyo (2012), no campo epistemológico da história, a disputa se dá por narrativas e metanarrativas em circulação. Arriscamos dizer que avançamos ao trazer pelo menos três novos componentes curriculares que dialogam com o que a Lei e as DCNs chamam de diversidade, a saber: História, Cultura e Diversidade; História dos Povos Indígenas no Brasil; História da África e cultura afrodescendente. E, assim, apontamos uma resposta ao primeiro ponto acima elencado, qual seja: atender a política educacional nacional de formação de professores. Porém, sejamos críticos, somente três disciplinas não podem dar conta de refazer um processo histórico de quinhentos anos de negação.

No texto do Projeto Pedagógico do Curso/PPC, reconstruído nas atividades do Núcleo Docente Estruturante/NDE, redefinimos o tipo de profissional que desejamos formar: “(...)

buscamos formar um profissional que seja capaz de articular a pesquisa histórica com prática em sala de aula, por meio da construção, interpretação e análise das múltiplas sociedades, indivíduos, grupos e movimentos sociais, instituições, regiões, culturas, artes, ideias e costumes” (UFRR, 2022, p. 24). O alicerce teórico da produção e desta discussão se deu entre debates e posicionamentos não tão interativos como se gostaria, por força da vontade política que nos move no trabalho acadêmico, bem como pela negação desse empenho político. Mas o texto assim se concretiza e o que podemos esperar é que ele seja do mesmo modo implementado na formação intelectual de nossos alunos, dito de outro modo, nenhum texto de lei, diretrizes ou projeto institui de fato o que as palavras pretendem, mas dão um rumo e abrem espaços concretos para as mudanças e as interlocuções possíveis e frutíferas entre educandos, educadores e gestores. Que assim seja.

Os teóricos elencados para fundamentar nossas discussões foram muitos e expressam as leituras das formações teóricas de cada integrante dos NDEs com visões epistemológicas distintas de discussão sobre diversidade e sobre a história. Contudo, sobre as disciplinas revisadas que já constituíam o currículo, foi solicitada a atualização de bibliografia e das ementas, bem como a inserção de alguns itens que dialogassem com a perspectiva da educação inclusiva, a história do tempo presente e a história local.

Desse modo, um apanhado sobre a abordagem da história e cultura indígena no novo PPC de História mostra que o tema foi contemplado, tanto pelos conteúdos e atualização das bibliografias sobre o tema quanto por conteúdos inseridos nas diferentes disciplinas.

Portanto, além da disciplina obrigatória “História dos povos indígenas no Brasil” e da eletiva “África e América Lusa: Tráfico Interno e Transatlântico de Cativos Negros e Indígenas (Séculos XVI – XIX)”, a temática indígena é mencionada nas ementas, nos programas ou nos objetivos das seguintes disciplinas: “História da Amazônia”, “História de Roraima” e “Estágio Supervisionado em Ensino de História IV”. Ademais, aparecem bibliografias pertinentes à questão nas referências das seguintes disciplinas: “Ensino de História II: Metodologia do Ensino de História”, “História do Brasil I”, “História da América II” e “Educação Patrimonial e Arqueologia”.

Ainda nessa perspectiva, o PPC aprovado também foi modificado para que a formação humana, teórico-metodológica, dialogasse com o *locus* do exercício da formação pretendida e explicitada nos diferentes itens do projeto. Mas, de novo afirmamos, isso só será possível se o conjunto dos professores que compõem o curso tomar para si este propósito, pois a

cultura escolar é contínua e construída no dia a dia da sala de aula e se modifica por dois caminhos: com novos conteúdos programáticos e componentes curriculares instituídos em função do que a realidade impõe, mas, também, com a mudança de ação e compromisso de cada professor à frente desse material produzido.

A exemplo do que nos diz Candau (2014) quando discute currículo e mal estar docente na educação básica, aquela autora vê no sentido da crítica ao declínio do projeto republicano das instituições o sentido mais amplo e profundo em que se encontra a escola e os sujeitos que a compõe, posto que a escola é a instituição de maior representatividade do projeto de modernidade. E, citando François Dubet (2011) entende que essa instituição se vê no maior desafio diante as inúmeras mudanças que se impõe ao mundo moderno, que estão para além dela e implodem de forma endógena e externa. Tomando-se aqui a escola no sentido mais amplo, lugar de formação, entendemos que o ensino superior também está nesse dilema, a universidade e seus cursos superiores estão diante do compromisso de formar o aluno para uma sociedade moderna, e isso vai implicar várias sobreposições dessa modernidade para a qual estamos formando os profissionais, entre elas, a de entender o mundo diverso em que eles irão trabalhar, em áreas específicas das várias ciências em questão. Portanto, ao PPC cabe a tarefa de “preparar o terreno” no qual tal formação irá se concretizar.

Outro aspecto importante no trabalho do NDE foi absorver a sugestão de que os componentes curriculares que constituem as 800 horas de prática pedagógica (Prática de Ensino e Estágio, ambas I, II, III e IV) também podem absorver a temática indígena por meio de projetos e referências bibliográficas, tendo-se em conta a diversidade étnica que nossos alunos encontram nas escolas de Roraima. Assim, nos quatro primeiros semestres do curso, são ofertados os componentes curriculares, totalizando 400 horas de práticas pedagógicas com o nome de História e Ensino de História: I, II, III e IV.

O trabalho do NDE é também um trabalho pedagógico e por esse motivo implica a organização do tempo de quem dele participa, bem como a influência desse tempo no qual vai se gestando essa reformulação, que acima já citamos que demorou uma década. Tal situação implica a reformulação de um outro modo de formar professores ou ainda sobre o que ocorre no mundo acadêmico durante esse tempo. No caso dessa experiência da reformulação curricular do Curso de História na UFRR, experimentamos o tempo da mudança de pelo menos três gestões da instituição, das situações de licença para capacitação dos

colegas da equipe, da pandemia e principalmente das idas e vindas de uma política educacional nacional que negou parte dos fundamentos da diversidade e da política de inclusão. Tudo isso tem a ver, também, com o resultado do nosso texto, da nossa construção de PPC.

Em vista disso, não é possível falar em grandes mudanças, embora sejam expressivas as tentativas para tanto, em virtude de que, como salientado anteriormente, as mudanças ocorrerão na prática do dia a dia, no compromisso dos professores para com outras possibilidades de ensino, o que implica sairmos das ainda tradicionais práticas e encararmos os desafios que, somos sabedoras, não são pequenos.

Considerações finais

Bem se sabe que as leis, por si só, não têm a possibilidade de mudar significativamente práticas enraizadas e consolidadas há muito tempo. Logo, não seria por força da Lei 11.645/08 que práticas consolidadas iriam desaparecer, dando lugar a novas e significativas ações no ensino. Também não as consideramos “letra morta”, visto que mudanças estão ocorrendo, ainda que não no tempo e na forma em que pensamos ser necessárias.

Sobre o ensino de história nos contextos amazônicos, cremos não haver uma receita, algo pronto, mas há caminhos a serem trilhados que, a exemplo do bioma amazônico, com sua biodiversidade, nos inspira. E assim pensamos na formação humana na região relacionada aos conhecimentos produzidos nesse espaço.

No que concerne ao Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Roraima, acreditamos que algumas sementes foram lançadas. Resta sabermos sobre a fertilidade do terreno.

Referências

AGUIAR, Verônica Aparecida Silveira. **O lugar da história e dos historiadores nas Amazôniaas**. Macapá: UNIFAP, 2018.

ALMEIDA, Maria R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANIWA, Gersem. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME**, ano 25, n. 49, p. 11-23, jul./dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

Ensino de História na Amazônia – inserção da história e cultura dos povos indígenas na Licenciatura de História da UFRR

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2015.

BUENO, André; CREMA, Everton; MARTÍN, Nilson Javier (org.). **Ensino e Aprendizagem Histórica**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UNESPAR, 2020.

CANDAU, Vera M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Notas sobre a formação docente – o saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de História. **Nova Revista Amazônica**, Bragança-PA, v. VII, n. 1, p. 51- 74, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v7i1.6976>.

CAVALCANTI, E. V. O que deve aprender o professor de história? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. **Roteiro**, Joaçaba-SC, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21829>.

CRUZ, Adileide Maciel da. **Ensino de História Indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FARIAS, Patricia Angelica de Oliveira. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FONSECA, A. D.; COSTA, L. L. (org.). **Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Livro didático e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525.

LIMA, Galvani Pereira de. **Diversidade cultural: afrodescendente, indígena e práxis de professores a partir do currículo de história em escolas de ensino médio.** 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro (re)construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200008>.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MONTEIRO, John. **Tupi, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** Tese de Livre Docência (Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: MUNDURUKU, D. **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

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

RASCKE, Karla Leandro; MELO, Valéria Moreira Coelho de (orgs.). **Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política.** Marabá-PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santos (orgs.). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas.** Macapá: UNIFAP, 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e Necessário. Conferência de abertura do **V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; ARAÚJO, Marcos Paulo Mendes. **Práticas e Experiências de Ensino de História na Amazônia.** Maceió: Editora Olyver, 2021.

SOUZA, Alfredo C. R. **Ensino de história e diferença cultural: o/a professor/a de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2021.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos.** 2. ed. Jundiá-SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

*Ensino de História na Amazônia – inserção da história e cultura dos povos indígenas na
Licenciatura de História da UFRR*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFRR. Boa Vista-RR, 2022. (documento digitalizado).

VENTURI, G.; BOKANY, V. **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; COLMAN, Daniele Gonçalves. A Lei 11.645/08 e as diferenças étnico-racial em sala de aula. **Revista História em Reflexão**, Dourados-MS, v. 15, n. 31, 2022. Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas.

Sobre as autoras

Mariana Cunha Pereira

Doutora em Antropologia, Universidade de Brasília. Professora do curso de Licenciatura em História, do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Mestrado Em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima. E-mail: marianac.pereira@ufrr.br. ORCID: <https://orcid.org/000.0002.1871.5595>

Maria Luiza Fernandes

Doutora em História Social, Universidade de São Paulo. Professora do curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Roraima. E-mail: maria.luiza@ufrr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3270-1210>

Recebido em: 04/04/2023

Aceito para publicação em: 20/06/2023