



Conceitos e narrativas presentes na História Indígena ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das percepções docentes e dos materiais didáticos utilizados nas escolas municipais de Jacareí - SP

Vitória Silveira Santos Domingos, Flavia Preto de Godoy Oliveira

Introdução

Aprovada em 2008, a Lei nº 11.645 retrata uma importante mudança na Educação Básica brasileira ao agregar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena em todo o currículo (Brasil, 2008). Resultado de lutas de movimentos sociais, a conquista está inserida em um contexto de ampla luta por direitos, reconhecimento e respeito à sociodiversidade dos povos indígenas brasileiros, iniciada desde o final do século passado e ainda em curso na atualidade (Brighenti, 2016). Contudo, apesar da obrigatoriedade estabelecida por lei, não foram estabelecidos mecanismos de controle e fiscalização para sua implementação em salas de aula, sendo seu cumprimento pautado, sobretudo, nas políticas públicas e pelo convencimento e militância dos profissionais de educação. Questiona-se, dessa forma: como a temática indígena está inserida nas escolas? Destacando, principalmente, os anos iniciais — por se tratar do primeiro contato sistematizado do aluno com os saberes históricos —, como as histórias dos povos originários estão presentes nos currículos e nas práticas docentes? O presente artigo pretende responder parcialmente a essas questões, sendo resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica — fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — de caráter qualitativo acerca da percepção dos docentes sobre a temática indígena e análise de materiais didáticos, com foco em História, que utilizavam para a produção de suas aulas. O estudo investigativo foi realizado por meio de entrevistas com quatro docentes do 4º ano do Ensino Fundamental atuantes da rede

municipal de Jacareí (São Paulo) e uma análise dos materiais didáticos utilizados e disponibilizados sobre o ensino de História e Cultura Indígena.

As percepções docentes e o impacto da formação inicial superficial

No ambiente escolar, apesar das transformações educacionais contemporâneas, nota-se que a abordagem das questões indígenas ainda se limita, majoritariamente, a uma perspectiva histórica e tradicional. Como pontua Wittmann (2015, p. 15), “os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ou no ‘cenário do descobrimento’”. Dessa forma, uma vez superados os marcos coloniais, a pluralidade cultural e as vivências atuais desses povos acabam invisibilizadas. Tal lacuna não decorre obrigatoriamente de um desinteresse docente, mas reflete a carência dessa temática nas suas formações iniciais e continuadas. Esse cenário gera uma insegurança no magistério, alimentada pelo receio de propagar preconceitos e pela escassez acerca da História Indígena nos materiais didáticos disponibilizados, conforme relatado pelas professoras participantes desta investigação.

Compreende-se que as graduações em Pedagogia, visando formar professores polivalentes, apresentam disciplinas que abarcam diferentes áreas do saber, tendo, assim, pouco espaço curricular e tempo hábil para aprofundarem-se em conteúdos históricos relativos aos povos originários. Ainda que apresentem disciplinas referentes à história e educação étnico-racial, o tempo dado a essas matérias específicas não produz um nível de conhecimento suficiente para que os professores sintam-se confiantes o bastante para abordar essa temática de maneira crítica e decolonial com os alunos, como destaca Natália do Carmo Reis (2017) em sua dissertação de mestrado e é reforçado por meio da fala das professoras entrevistadas durante a pesquisa; na qual três das quatro docentes da rede municipal de Jacareí relatam não recordar-se de a temática indígena ter sido abordada em sua formação inicial. Cumpre destacar que apenas uma das professoras graduou-se em Pedagogia antes de a lei entrar em vigor. Sendo assim, qual a percepção dos docentes da rede municipal acerca da temática?

Foram entrevistadas quatro docentes do 4º ano do ensino fundamental de escolas diferentes com um roteiro semi-estruturado de perguntas que discorreram sobre a formação, o conhecimento sobre a legislação que fundamenta a pesquisa e suas percepções acerca da temática indígena. Como relatado anteriormente, as graduações em Pedagogia ocorreram após a aprovação da lei, com exceção de uma docente, porém, quando questionadas a respeito do conhecimento sobre a legislação, apenas duas das professoras souberam discorrer sobre a mesma: a professora 1 (P1) citou apenas que:

“Essa lei coloca o que nós precisamos trabalhar de forma mais efetiva com a cultura indígena, sobre a vida indígena, sobre os costumes indígenas que fazem parte da nossa cultura brasileira e da nossa formação brasileira, né?” — percebe-se a ausência de menção a temática afro-brasileira —, enquanto a professora 4 (P4) diz:

[...] Eu sei que fala sobre a obrigatoriedade do ensino na rede sobre os afrodescendentes, né? Que fala, e também sobre a cultura indígena. A cultura afro-brasileira e a cultura indígena. E eu sei que sempre aparece nos currículos, inclusive no currículo, que a gente segue aqui em Jacareí. Eles colocam lá, eles citam sobre a importância de trabalhar esses dois temas.

Mesmo que o marco legal estabeleça que os saberes indígenas e afro-brasileiros devam perpassar todo o currículo — “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008) —, verifica-se que a temática indígena ainda se encontra vinculada, quase exclusivamente, aos campos de História e Geografia, com inserções eventuais em Ciências. Tal percepção é reforçada pelo relato da Professora 2 (P2) sobre as disciplinas em que esse conteúdo é efetivamente trabalhado:

História. Geografia também, eu entrei sobre a localização porque tem nos conteúdos e habilidades. Tava [sic] vendo também tem agora no terceiro ano o que a gente tem que tratar das 3: do indígena, afrodescendente, né, e do europeu. É a formação dos brasileiros e tem até num livro que eu vou começar agora de história com eles.

Ainda questionando em quais disciplinas as docentes trabalham a temática indígena, a P1 discorre:

[..] primeiramente, a gente abordou na parte interdisciplinar, né, quando a gente começa a estudar a chegada dos portugueses ao Brasil, a gente abordou isso na história. Então a gente coloca a linha do tempo, coloca todo o trajeto que os portugueses fizeram para chegar ao Brasil; e a gente enfatiza que os portugueses quando chegaram no Brasil, os indígenas já estavam aqui e daí a gente aborda também a geografia. O trajeto que eles fizeram: a parte marítima, e que na verdade não era pra eles chegarem aqui, eles queriam ir pra outro lugar e não o Brasil. Então a gente estuda todas as rotas marítimas dele. Também estudamos a parte da música da cultura indígena, das brincadeiras e das cantigas. E na parte da ciência, a gente estuda parte da alimentação. O que veio da cultura indígena, né? O que a gente herdou dos indígenas.

Percebe-se uma tendência em restringir os povos indígenas e suas tradições a um tempo remoto, utilizando expressões como 'o que herdamos' ou 'o que veio' para delimitar sua abordagem em sala de aula. Embora ocorra um diálogo entre o presente e o passado, as falas da docente suscitam uma reflexão sobre a historicidade das vivências indígenas: isto é, em que medida seus costumes e culturas são compreendidos como processos dinâmicos e sujeitos a mudanças. Questiona-se, portanto, se o ensino não estaria congelando esses povos em uma imagem pretérita e a-histórica. Segundo Silva (2015), persiste entre os educadores uma barreira na percepção de que esses grupos

de quaisquer etnias, não vivem “congelados” no tempo e, portanto, são nossos contemporâneos. Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio “aculturado”, que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa.

Quando questionadas se tinham recordação da temática indígena sendo abordada em alguma disciplina durante a formação inicial (ou em Pedagogia após o Magistério, no caso de duas professoras), apenas a P4 recordava-se das discussões e matérias específicas, respondendo que

[...] Eu não lembro o nome da disciplina, mas foi no oitavo semestre que a gente teve a disciplina que fala sobre isso e indiretamente, em algumas outras disciplinas a gente falava também sobre isso. Então eu lembro que na disciplina de Educação Física, o professor [...] trouxe vários jogos, atividades que são de origem indígena ou afro-brasileira, né? E foi muito legal essas aulas, que são jogos, brincadeiras que dá pra gente fazer com as crianças, né? [...] na disciplina de Língua Portuguesa ela (a professora) sempre trazia algum livro para a gente ler. E ela trazia vários também, que falavam sobre a cultura indígena. Então, assim a gente teve a disciplina propriamente para falar sobre isso, mas alguns outros professores traziam, meio que indiretamente, para a gente poder conversar e discutir sobre também.

É notório uma diferença de bagagem de conteúdo acerca da temática indígena quando comparada com as outras docentes. A hipótese é que dada pela formação mais atual — o que possibilita a instituições superiores mais tempo de adaptação curricular acerca de ensino sobre relações étnico-raciais —, e sendo a única de ensino superior público, houve-se um arcabouço maior de ensino acerca da temática indígena. Além disso, é notório que as entrevistas ainda reforçam que ao falar de História e Cultura Indígena, os docentes tendem a compreender os povos originários como apenas um; ignorando, ou desconhecendo, os diversos grupos étnicos que compõem o termo “indígenas” e

estudando uma história única. Casé Angatu (2020) crítica a composição da Lei sobre isso também, visto que seu enunciado

pode conduzir os educadores a procurar uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros. Quando tratamos de indígenas precisaríamos da percepção de que são Povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenciações.

Essa percepção é ainda persiste por um compilado de diversos fatores: formação inicial superficial que não descoloniza aquilo que ainda persiste no imaginário dos educadores — Baniwa (2012) reforça que é necessário que os docentes passem por um processo de “deseducação” e compreendam que o não se consegue ensinar a respeitar e valorizar o que não se conhece, “ou pior ainda, não se pode respeitar e valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente”; formações continuadas que não abordam a temática indígena; falta de importância acerca da História e Cultura Indígena por parte de instituições formativas municipais; e materiais didáticos disponibilizados descontextualizados — além de propagadores de preconceitos e reafirmação de imaginários sociais acerca de povos originários, como reforça a fala da professora 4 sobre os materiais e ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino:

[...] eles não seguem uma cronologia muito boa pra gente poder trabalhar ou não aprofundam o quanto deveriam no assunto. Às vezes parece que tá meio jogado. Então, por exemplo, essa questão da cultura indígena, no livro que eu tô usando com os meus alunos tá meio que jogado, meio fora do contexto. [...] Não tá batendo tanto com o conteúdo do currículo.

O livro que a professora relata é o material didático **Currículo em Ação** produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo e amplamente presente nas escolas municipais de Jacareí – e que foi analisado neste estudo, juntamente aos materiais Aprender Juntos e Buriti.

Os materiais didáticos

A dificuldade de percepção docente mencionada por Silva (2015) revela que a problemática vai além da defasagem de conteúdo acerca dos povos originários nas licenciaturas; ela toca na necessidade urgente de uma descolonização do currículo. Sem esse movimento crítico, o ensino de história indígena corre o risco de permanecer como uma reprodução eurocêntrica de conteúdos, conforme alerta Almeida Neto (2020), falhando em sua função primordial de situar o aluno diante

das tensões, conflitos e vivências do tempo presente. Nesse sentido, os materiais didáticos citados pelas professoras — como o *Buriti* ou o *Currículo em Ação* — não atuam apenas como fontes de informação, mas como mediadores que podem tanto romper quanto reforçar silenciamentos históricos (Lourenço; Carvalho, 2020).

Conforme elucidada Circe Bittencourt (2005, p. 296), os materiais didáticos atuam como mediadores na construção do conhecimento, facilitando a apropriação de conceitos, o domínio de informações e o letramento específico de cada área. Tais recursos abrangem não apenas o livro didático, mas todo suporte mobilizado no processo de ensino. No decorrer das entrevistas, buscou-se identificar as obras utilizadas com os estudantes, estabelecendo-se um recorte focado nos materiais de História (ou capítulos específicos da disciplina) do 4º ano do Ensino Fundamental. No cotidiano escolar, as docentes indicaram o uso das seguintes obras: a Professora 2 utilizou o livro *Aprender Juntos* (SM Educação, 2021); a P1 fez uso do *Buriti* (Editora Moderna, 2021). Além desses, o *Currículo em Ação: Livro do Estudante* (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) foi adotado por todas as entrevistadas, com exceção da P2. É importante notar que, entre os títulos citados, apenas este último não integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Concentraremos o foco da análise no último citado: *Currículo em Ação*; ainda que os outros apresentem problemáticas, o material produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo é a questão mais preocupante, com imagens que não apresentam fontes ou legendas — além de reforçarem estereótipos acerca das vivências indígenas —, questões meramente mnemônicas e textos simplificados e sem aprofundamento e, mesmo dessa forma, foi utilizado por três de quatro das docentes.

Antes de adentrar profundamente o exame, fundamentado com base nas medidas de ensino de História e Cultura Indígena esclarecidos no parecer de Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, cumpre destacar que os professores — das escolas entrevistadas — não tiveram acesso ao manual do professor de nenhum dos materiais, o que impossibilita um contato maior com o que foi pensado ao se produzir o livro didático, com resoluções de atividades que apresentam ambiguidades e possíveis encaminhamentos do que pode ser discutido ao utilizar o material.

Adentrando, agora, o material em foco. Foram analisados os quatro volumes do *Currículo em Ação: Livro do Estudante* do 4º ano do Ensino Fundamental; apenas os volumes do 2º e 4º bimestre apresentam a temática indígena em sua composição. O material não elucida referências ou fontes das informações que o compõem — dos textos, imagens e ilustrações —, apresentando os responsáveis por diretorias de ensino (separados por disciplinas) nas páginas finais. Cabe

questionar, dessa forma, quem produz esse material? E em quais aportes teóricos esse autor fundamenta-se? Indagamos

será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre estes povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas através da história? (Casé Angatu, 2020)

Não ter acesso a essas informações impossibilita ao professor aprofundar-se nas possibilidades que esse material traz ou até mesmo usá-las para fins de pesquisa e conhecimento acerca das vivências e pluralidade desses povos. Bittencourt (2005) esclarece sobre a função de instrumento de controle curricular presente nos materiais didáticos por parte de agentes hegemônicos, uma vez que passa a ser utilizado como veículo de um sistema e de uma ideologia: transmissão de valores dos grupos dominantes, generalizações e estereótipos, especialmente quando se considera o contexto político e cultural de sua produção. O Currículo em Ação, ao contrário dos livros que compõem o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), não foi submetido a um sistema de avaliação institucional (estabelecido em editais) com critérios claros e articulados às leis e diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro. O que nos leva a questionar: quais valores estão sendo repassados aos alunos? Visto que os professores utilizam esses materiais como ponto central de sua aula, quais são os conhecimentos e informações transmitidos? As representações seguem esse padrão:



Figura 1: Página do material Currículo em Ação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

com os portugueses e outros morriam por conta de doenças que contraiam, como: gripe, sarampo, varíola e tuberculose.

Os indígenas reagiram de diferentes formas à presença dos colonizadores portugueses e aos holandeses e franceses, que eram vistos como "invasores" das terras consideradas dos portugueses. Alguns grupos se aliaram aos portugueses e foram importantes para o triunfo da colonização. Outros resistiram e moveram ataques aos colonizadores, ou optaram por se aliar aos franceses e holandeses, também inimigos dos portugueses.

Estima-se que havia de 3 a 5 milhões de indígenas no Brasil colonial. O Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), mostrou que a população indígena do país nos dias de hoje, tem apenas 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes brasileiros.

As influências indígenas na formação da nossa cultura

A cultura indígena está ligada com a identidade cultural brasileira através de elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na Língua Portuguesa falada no Brasil. Acreditou-se por muito tempo que todos os indígenas falavam a mesma língua, o tupi, mas hoje se sabe que o tupi pertence a um conjunto de línguas (tronco linguístico) do qual fazem parte o tupi e macro-jê. E, no Brasil, são faladas aproximadamente 180 línguas indígenas. Muitas palavras que são faladas hoje no Brasil derivam das línguas de origem tupi.

Algumas palavras que fazem parte da nossa língua e que são de origem indígena do tronco linguístico (conjunto de línguas que têm a mesma origem) tupi:

capoeira	jabuticaba	tucano	tapioca	cupim
mandioca	pitanga	gambáguará	urubu	

PARA SABER MAIS...

Com cerca de 6.963 indígenas com diferentes povos, predominando a presença dos Guarani Mbyá e Tupi, Kaingang, Krenak e Terena, onde habitam as terras indígenas que são localizadas na faixa litorânea, no Vale do Ribeira, no oeste do estado de São Paulo e na região metropolitana de São Paulo. Os Guarani Mbyá e Tupi são a maior população do estado de São Paulo vivendo em terras indígenas.



Figura 2: Pagina do material Currículo em Ação.

Fonte Elaborado pelo autor.

É perceptível uma presença de representações indígenas ainda presente no imaginário social, tais como uma evidência de “apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;” e uma “omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;” (Brasil, 2015) e que ainda reproduz a imagem de caçadores e selvagens moradores da Amazônia. Suas vivências atuais ou históricas que confrontam o imaginário de “povos da floresta” são amplamente ignoradas, mantendo sua História e Cultura vinculada a “heranças” que perpetuam na vida do brasileiro e de viés colonial.

Cabe ressaltar ainda que, reforçando a fala da professora 4, não existe um caminho cronológico bem estruturado sobre o ensino da temática indígena; as menções são feitas no 2º e 4º bimestre, sem aberturas interdisciplinares e/ou que perpetuem durante todo o ensino, transformando o processo de ensino em algo descontextualizado e superficial, sem considerar o espaço de transformação acerca dos povos indígenas que a educação crítica poderia oferecer e reforçando estereótipos.

Considerações finais

Compreende-se que o livro didático não deve assumir a função de uma aula pronta e substituta de um professor e, ainda, na visão de Bittencourt (2005), a análise desse material não deve ser pautada por essa expectativa:

[...] o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2005, p. 300)

Este fragmento sintetiza o cerne desta investigação: a inexistência de uma obra perfeita. Contudo, cabe questionar: por que alguns materiais replicam valores hegemônicos de forma mais acentuada que outros? Como reavaliar as limitações e potencialidades do livro didático — recurso que permanece central no cotidiano escolar brasileiro — no processo de formação dos estudantes? Considerando que, na rede pública, é imperativo atuar com os recursos disponíveis, de que maneira é possível ressignificar o uso desse material obrigatório? Ainda mais quando existe uma obrigatoriedade da realização desse material por parte da direção escolar.

De acordo com Susana Bernardo (2010), a presença de perspectivas conservadoras no livro didático não justifica seu descarte sumário do cotidiano escolar. Pelo contrário, o material deve ser submetido a um escrutínio crítico que identifique suas omissões, alinhamentos ideológicos e bases historiográficas, transformando-o em um objeto de (re)interpretação compartilhada com os estudantes.

Nesse sentido, o livro precisa ser compreendido como um recurso acessório e não como o roteiro definitivo da prática pedagógica — ecoando a percepção da Professora 4, que diz “os livros didáticos não são para o que vai ser a aula. Os livros são para guiar a gente, para nos dar um suporte.”. Embora o rompimento com a tradição de ensino seja desafiadora, a customização do conteúdo à realidade da pesquisa em sala de aula é um passo indispensável para a construção de uma educação livre de estigmas.

Contudo, emerge um paradoxo: a problemática ultrapassa as páginas dos materiais. Como evidenciado nesta análise, a fragilidade na formação dos pedagogos atua como um motor que perpetua clichês ou silencia a questão indígena, seja na graduação ou no aperfeiçoamento em serviço. É impossível revolucionar o ensino replicando estruturas obsoletas, pois a valorização pressupõe, obrigatoriamente, o conhecimento. Sem o instrumental teórico adequado, o docente dificilmente conseguirá realizar a leitura crítica do material didático. Portanto, o reconhecimento da história indígena em sua plenitude temporal — unindo ancestralidade, vivências atuais e projetos de futuro — deve ser o alicerce da formação profissional. Inclusive, cabe problematizar a viabilização da Lei 11.645/2008, que fundamenta este trabalho, no contexto das salas de aula, uma vez que sua efetivação demanda, necessariamente, a formação adequada de professores. Nesse sentido, observa-

se um paradoxo: embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras na Educação Básica, não há, em seu escopo, menção explícita à obrigatoriedade dessa formação nos cursos de Ensino Superior. Apenas a menção nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica (2015) ao dizer que inserir a temática indígena nos currículos de Educação Básica rebate diretamente nos cursos superiores, especialmente de formação de professores; então, aqui cabe questionarmos “quantos são os cursos que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores?” (Casé Angatu, 2020) e nesses cursos, como essa temática é apresentada aos futuros docentes?

É evidente que a constituição do saber docente ultrapassa os limites dos diplomas de graduação, pós-graduação ou das formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino; uma parcela substancial do repertório pedagógico é fruto da investigação autônoma e da preparação cotidiana das aulas. Entretanto, dada a complexidade e a profundidade que a temática indígena exige sob o prisma histórico, torna-se imperativo examinar como educadores não licenciados em História constroem seus percursos formativos para mediar esses conteúdos. Essa análise é ainda mais urgente ao considerarmos que cabe ao professor pedagogo, em sua atuação multidisciplinar, promover o primeiro contato escolar sistematizado da criança com a questão indígena. Diante desse cenário, emerge o questionamento: como transformar a educação se os antigos paradigmas permanecem inalterados?

Em suma, para se tornar efetiva dentro da cultura escolar, a lei 11.645 precisa agir sob dois aspectos: a formação docente e a produção de material didático. Os professores, todavia, devem ter uma relação crítica e não de submissão ao material didático disponível e também serem capazes de exercer uma postura reflexiva diante do próprio ofício. Reitero que a formação dos educadores para atuarem com a abordagem curricular proposta pela lei 11.645 é fundamental; talvez esta seja a mais importante etapa para a legítima implementação da lei 11.645. (Vila, 2015)

A valorização pressupõe, necessariamente, o conhecimento; não há como (re)interpretar criticamente um material didático sem o domínio das ferramentas teóricas para tal. Portanto, o reconhecimento da história indígena em sua integridade, contemplando passado, presente e futuro, e rejeitando o anacronismo que a confina ao pretérito, deve ser um pilar da formação docente. Somente munidos desse preparo os educadores poderão identificar as lacunas nos materiais que utilizam, permitindo que a escola recupere não apenas as "contribuições" étnicas para a nação, mas a própria historicidade e o protagonismo desses povos — que não são um, mas diversos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; LOURENÇO, Elaine; CARVALHO, João do Prado Ferraz de (org.). **Ensino de História em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BANIWA, Gersem. Entrevista. **Revista História Hoje, Dossiê Ensino de História Indígena**, vol.1, n.2, 2012, p. 141.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. In: **História & Ensino**. v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11604/10306> acesso em 12 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 26 de abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/pareceres_da_camara_de_educacao_basica_14_2015.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais**. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.

G1. **Governo de São Paulo não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano**. G1 São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 26 de abr. 2026.

REIS, Natália do Carmo. **As Relações Étnico-Raciais Na Formação Inicial De Pedagogos**. Dissertação de Mestrado. Guarulhos: Unifesp, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/15e7fcd8-8ce6-4e6c-9b9f-add1c9ad0d3b> acesso em 25 de abr. 2026.

OLIVEIRA, J. P. de; ALMEIDA, M. R. C. de. Prefácio. In: SOUZA, F. F. de; WITTMAN, L. T. (orgs.). **Protagonismo indígena na história**, vol. 4. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu). Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (orgs.). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 44-53. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/525-3-1803-1-10-20201005.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação: livro do estudante, 4º ano**. São Paulo: SEE-SP, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 27 abr. 2026.

SILVA, Edson e SILVA, Maria da Penha (orgs.). **A Temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008**. Recife: UFPE, 2020.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA, F. F. de; WITTMAN, L. T. (orgs.). **Protagonismo indígena na história**, vol. 4. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016.

VILLA, Roberta. A lei 11.645: que índio é esse?. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (orgs.). **A Lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 112-120. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/525-3-1803-1-10-20201005.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2026.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e história indígena**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2026.

Autoras

Vitória Silveira Santos Domingos – Graduanda em Licenciatura em Pedagogia – IFSP, campus Jacareí – v.silveira@aluno.ifsp.edu.br – Pesquisadora e autora do artigo.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7438243667718675>

Flavia Preto de Godoy Oliveira – Doutora em História Social da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Docente do IFSP, campus Jacareí – flavia.godoy@ifsp.edu.br – Redatora do projeto de pesquisa e responsável pela revisão do artigo.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7027425518435445>