

ARTIGO

O 19 DE ABRIL EM PAUTA:

ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÕES DA HISTÓRIA INDÍGENA ESCOLAR

MARIA PERPÉTUA BAPTISTA DOMINGUES

Mestra em Educação PPGE/ UFRJ
Doutora em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Professora de História da educação básica - SEEDUC/RJ
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3115-2157>

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO) com Pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco.
Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF/DGPCNPq).
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRJ/CAPES).
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8114-3198>

VIVIANE GRACE COSTA

Mestra em Educação PPGE/ UFRJ
Especialista em ensino de História – CESPEB-FE//UFRJ
Professora de História da educação básica - SEEDUC/RJ
ORCID <https://orcid.org/0009-0004-5553-7478>

RESUMO: Esse artigo reflete sobre a temática indígena nos currículos escolares no período de abertura política no Brasil do final da década de 1980. A porta de entrada para essa discussão é um caderno educativo intitulado 19 de abril Dia do Índio, fruto de um convênio entre o Museu do Índio-FUNAI e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, destinado às séries iniciais da Educação Básica. Foi realizada uma pesquisa documental e qualitativa, a partir de uma análise de conteúdo. Como resultado, o material mostrou-se potente no sentido de desconstruir estereótipos e preconceitos com relação às comunidades indígenas, atualizando sua integração na história brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Currículo de História; Ensino de História; Lugar de Fronteira.

APRIL 19TH ON THE AGENDA

BETWEEN TRADITION AND INOVATION OF THE INDIGENOUS HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS

ABSTRACT: This article reflects on indigenous themes in school curricula during the period of political liberalization in Brazil in the late 1980s. The starting point for this discussion is an educational booklet entitled April 19th, Indian Day, the result of an agreement between the Museu do Índio-FUNAI and the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro, intended for the initial grades of Basic Education. Documentary and qualitative research was conducted, based on content analysis. As a result, the material proved to be powerful in deconstructing stereotypes and prejudices regarding indigenous communities, updating their integration into Brazilian history.

KEYWORDS: Indigenous peoples; History Curriculum; History Teaching; Borderland.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p125-151>

Recebido em: 29/03/2025

Aprovado em: 31/05/2025



Introdução

Aprendemos que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com suas problemáticas; o passado, como a história, é uma invenção¹ do presente [...] passado que está longe de estar morto, de estar acabado, passado que é parte do próprio presente. No rio, como na história, águas passadas movem moinhos e destinos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, pp. 39, 40).

Em sua coluna no site da revista virtual Educação, o escritor indígena Daniel Munduruku afirma que a palavra índio não deve ser mais usada para nos referirmos aos indígenas. Para o autor esta palavra é uma negação e não nos remete ao que de fato os povos indígenas são, causando um efeito de generalização e negação da diversidade cultural e linguística que existe em nosso país. Por outro lado, segundo Munduruku, a palavra indígena é uma afirmação, “ela nos coloca como filhos primeiros dessa grande aldeia chamada Brasil” (Munduruku, 2025, s/p), alertando que a visão estereotipada oriunda do colonizador precisa perder espaço, pois, nenhuma sociedade é estática.

O dia dos Povos Indígenas foi comemorado pela primeira vez no Brasil no dia 19 de abril de 2023, em virtude da mudança do nome da data já consagrada desde 1943, o Dia do Índio.² Nesse mesmo ano, a autora do projeto de lei que propôs a mudança do nome da efeméride, a então Deputada Federal Joenia Wapichana, tornou-se a primeira mulher indígena nomeada presidente da FUNAI. Da mesma forma, em 2023 foi instituído um ministério formado por indígenas para tratar de seus interesses, tendo uma mulher indígena à frente: a ministra Sonia Guajajara. No seu conjunto, essas mudanças podem abrir novas possibilidades de reflexão e luta política e de memória dos povos indígenas brasileiros.

¹ O autor afirma que o uso da palavra invenção tem sido recorrente e parece indiciar mudanças paradigmáticas em diferentes campos do conhecimento, afastando-os de qualquer forma de naturalização. Para o autor, a palavra invenção enfatiza a dimensão genética das práticas humanas (Albuquerque Júnior, 2019).

² A Lei 14.402/22 instituiu o dia 19 de abril como o Dia dos Povos Indígenas, revogando o Decreto-Lei nº 5.540/1943, que criou o Dia do Índio no Brasil.

Parte dessa luta política tem marcos importantes na década de 1980 que resultaram nas conquistas de direitos constitucionais e todo um conjunto de leis dela derivadas e que impactaram os currículos escolares e o ensino da história indígena. As discussões sobre a democratização dos direitos sociais que marcaram a década de 1980, também diziam respeito à educação. Na medida em que governadores voltavam a ser eleitos, depois de anos de impedimento devido à ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), surgiram novas propostas curriculares para o ensino de História, disciplina diluída nos Estudos Sociais, que a integrava ao ensino de Geografia e Organização Social e Política do Brasil, desde a Resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971.³

A partir da abertura política, o debate sobre o ensino de História foi ampliado, com grande participação de professores e acadêmicos. Nesse mesmo período, houve uma expansão dos cursos de pós-graduação em História e as propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas temáticas de estudo e questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino, as abordagens históricas sustentadas apenas nos eventos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises exclusivamente econômicas estruturais. Da mesma forma, criticavam a apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, como um processo evolutivo, sequencial e homogêneo.

É nesse contexto que surge o Caderno Educativo 19 de abril Dia do Índio, fruto de um convênio entre o Museu do Índio-FUNAI e a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Cabe considerar o caráter contingencial de acionamento da categoria índio naquele momento histórico de lutas por direitos ameaçados por medidas integracionistas e autoritárias por parte do Estado brasileiro durante a ditadura.

O movimento de redemocratização do país na segunda metade dos anos 1980, ocorreu em tempos de grande efervescência social e política, acentuada logo após a revogação do AI-5,⁴ em 1979 e que se estendeu na

³ Resolução que fixava o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo seus objetivos.

⁴ O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi um decreto emitido no governo de Artur da Costa e Silva em dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período mais rígido da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). O AI-5 foi revogado durante o governo de Ernesto

arena da Assembleia Constituinte, no contexto da construção da 'Nova República'. Naquele momento, ao operar com a categoria 'índio' em oposição ao 'branco', este recorrente nas narrativas do movimento indígena na Constituinte, buscava-se imprimir a diferença étnica como ato político, capaz de unir forças na luta pela garantia de direitos, sobretudo territoriais, dentro do Estado brasileiro.

O Caderno Educativo foi um suplemento especial à edição do dia 12 de abril de 1988 do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, destinado para as séries iniciais da Educação Básica,⁵ no sentido de desconstruir estereótipos e visões preconceituosas com relação às comunidades indígenas e sua integração na história brasileira. Mas quais deslocamentos são possíveis a partir desse material didático? Qual seu impacto nas práticas docentes? Em que medida era 'inovador' ou teria potencial de provocar novos sentidos sobre os indígenas no Brasil? Seguindo esses questionamentos, o artigo será dividido basicamente em quatro partes.

Na primeira parte, apresentamos o documento e dialogamos com a fonte em uma perspectiva histórica sobre os currículos de História. Buscamos destacar a potência do Caderno Educativo em desestabilizar padrões curriculares que tendiam a contribuir com uma visão generalizada e fragmentada sobre as populações indígenas. O 'Dia do Índio' foi estrategicamente explorado com o objetivo de promover novos olhares epistemológicos sobre essas populações. A estrutura do documento será apresentada buscando evidenciar que os roteiros, textos, imagens e sugestões de leituras contidas no Caderno Educativo, não visavam somente oferecer atividades para serem reproduzidas pelos professores, mas voltavam-se também para sua formação e reflexão sobre a temática.

Na segunda parte abordamos o contexto histórico de sua produção, apresentando uma tensão acadêmica em relação a temática indígena, diante de novos olhares epistemológicos sobre essas populações. Será discutido de que forma o documento busca problematizar o paradigma essencialista do

Geisel, através da Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978. No entanto, essa emenda só entrou em vigor a partir do 1º de janeiro de 1979 e foi parte do processo de abertura política conduzida durante o Governo Geisel.

⁵ O Caderno Educativo 19 de abril Dia do Índio foi criado em data anterior à Lei 9493/96 (LDB), portanto, voltava-se para o Jardim da Infância, Classe de Alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau.

conceito de aculturação e enfatizar a diversidade indígena de forma favorável a uma noção da diferença como produção cultural, considerando os efeitos de relações assimétricas de poder historicamente situadas.

A terceira parte trata da abordagem do presente indígena no Caderno Educativo. Observamos no material a potência de subverter o lugar destinado aos povos indígenas na história ensinada, recorrentemente vinculado ao passado, principalmente no período colonial. A capacidade indígena de agir com movimentos e estratégias de sobrevivência próprias em rearticulações culturais, são também exploradas no documento.

Na última parte, abordaremos a narrativa de uma professora que teve acesso ao Caderno Educativo na sua edição original, no ano de 1988. A professora relata reelaborações didáticas realizadas a partir do material, abrindo-nos a possibilidade de entender o fazer curricular como tempo espaço de significação e como lugar de fronteira (Monteiro, 2013).

O diálogo com a fonte

O Caderno Educativo 19 de abril Dia do Índio, faz parte do acervo documental da pesquisa 'Currículo, docência e formação de professores de História: entre tradições e inovações 1985 – 2015' (Monteiro, 2017). Nessa pesquisa o currículo de História é focalizado em perspectiva histórica com o objetivo de investigar padrões de estabilidade e mudança curricular na docência desta disciplina escolar na educação básica entre 1985 e 2015, contexto de abertura política no Brasil e de reconstrução do código disciplinar (Cuesta-Fernandez, 1998). O acervo foi criado com o intuito de viabilizar o acesso às fontes por estudiosos e pesquisadores interessados nas diferentes temáticas relativas ao período delimitado na pesquisa. Esse material didático foi destinado aos professores dos primeiros anos do ensino básico da rede municipal do Rio de Janeiro, que na época abrangia: Jardim da Infância (JI), Classe de Alfabetização (CA) e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau. Continha um embasamento teórico nos textos apresentados, ilustrações, proposta pedagógica e roteiros de atividades diferenciadas, adequados para cada série, como sugestão para as práticas dos professores.

O texto de apresentação do Caderno, afirmava como um dos seus objetivos “contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no que se refere a problemática indígena no país” (Suplemento, 1988, p. 2), tendo em vista, segundo o documento, que os textos didáticos que tratavam da questão indígena, veiculavam informações fragmentárias, que contribuíam na construção de uma imagem generalizada dos povos indígenas, de forma desvinculada da realidade histórico-concreta desses povos, devido à falta de embasamento científico de seus autores.

O Caderno Educativo, foi resultado de um trabalho interdisciplinar, que integrava profissionais das disciplinas Geografia, História, Antropologia e Linguística, a partir de um convênio de intercâmbio científico-cultural firmado entre o Museu do Índio e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano anterior à sua publicação. O Museu do Índio visava colaborar com o órgão oficial para assessorá-lo na revisão dos conteúdos programáticos e da metodologia aplicada ao ensino. Dessa forma, contribuiria para “a formação de uma consciência crítica e desprovida de concepções preconceituosas com relação às comunidades indígenas, e possibilitar o resgate de sua participação e do seu saber na história brasileira passada e contemporânea” (Suplemento, 1988, p. 2).

Estrategicamente, o material foi lançado no mês de abril, com a intenção de que servisse de auxílio aos professores nas comemorações do ‘Dia do Índio’, como subsídio aos docentes. Da mesma forma, era estratégico seu lançamento como anexo ao Diário Oficial do Município, seria a forma mais viável e rápida de chegar em todas as escolas da rede municipal no formato físico. O Caderno Educativo continha roteiros de atividades dirigidos para os estudantes, textos e imagens que também contemplavam a formação docente, fornecendo embasamento teórico, tendo em vista as lacunas apontadas no texto de apresentação do material e o objetivo em contribuir para a melhoria do ensino em relação à história indígena. No texto de introdução ao tema das atividades da 3ª e 4ª séries, essa intenção ficava bastante clara:

Nós, educadores, sem dúvida, desempenhamos um importante papel na formação de uma consciência crítica entre os alunos e os colegas de trabalho, com vista à transformação das relações que a nossa sociedade mantém com os povos indígenas. Se você, colega, desejar maiores subsídios para refletir com seus alunos sobre o tema tratado por esta apostila ou qualquer outro relacionado à problemática indígena,

procure o Museu do Índio, através do telefone 286-2097 (Divisão educativa) (Suplemento, 1988, p. 20).

Convites para conhecer o Museu do Índio apareciam intercalados às atividades, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - Visite o Museu do Índio.



Fonte: SUPLEMENTO especial à edição do dia 12 de abril de 1988. **Diário Oficial do município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, 1988. p. 16.

O quadro abaixo proporciona uma visão panorâmica e bem resumida do material:

Série	Atividade proposta	Conteúdo programático	Povos abordados	Bibliografia auxiliar
J. I. e C. A	Pintura corporal	Trabalho com o corpo	Tiriyó Kadiwéu Xinguanos Karajá Xikrin	RODRIGUES (1980) SEEGER (1980)
1ª	Leitura de um Mito de Origem Sateré-Maué	Noções de espaço e tempo	Bororo Sateré-Maué	BRANDÃO (1985) FITTIPALDI (1986) MELATTI (1987) PEREIRA (1954) ROCHA (1985) VIERTLER (1987) SILVA (1987)
2ª	Montagem de painel de desenhos dos alunos sobre a escola	Conhecimento da escola e sua integração com o bairro	Povos da região amazônica	MONTE (1984) MONTE & OLINDA (1986)
3ª e	Confecção de uma	Não identificado	Guarani	FERNANDES (1975) MELATTI (1979) NIMUENDAJÚ (S/D)

4 ^a	estória em quadrinhos			PILETTI (1986) RIBEIRO (1983)
----------------	-----------------------	--	--	----------------------------------

A proposta buscava deslocamentos inéditos no ensino da história indígena escolar, em um momento no qual havia uma tensão acadêmica em relação a essa temática. Ao pretender “contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no que se refere a problemática indígena no país” (Suplemento, 1988, p. 2), procurava atualizar o ensino diante de novos olhares epistemológicos sobre essas populações.

Bonin (2010), afirma que os primeiros contatos que temos com a temática indígena em contextos escolares, em geral, dá-se em decorrência das comemorações do ‘Dia do Índio’. Para a autora, é comum nas narrativas comemorativas a apresentação de um conjunto de informações descontextualizadas e pouco significativas sobre essas populações. Igualmente frequente é a forma de operar com generalizações, reducionismos e estereótipos neste tipo de enfoque. Portanto, romper a perspectiva destacada pela autora era a proposta assumida pela equipe que elaborou o Caderno Educativo.

Para cada povo citado havia uma ficha técnica atualizada com informações sobre localização geográfica e população de cada etnia, dados históricos dessas populações, singularidades culturais, dentre outros dados relevantes para cada contexto indígena. A contemporaneidade e pluralidade indígena são evidenciadas na introdução dos roteiros. O seguinte texto se repete nas orientações de todas as séries:

No Brasil existem atualmente 220 mil indígenas⁶ [...] são aproximadamente 200 grupos que falam 170 línguas distintas, possui sua própria história, cultura, organização social, política e religiosa. Por esta razão, podemos dizer que a sociedade brasileira é pluri-étnica” (Suplemento, 1988, p. 4).

⁶ Segundo os resultados do Censo IBGE 2022, a população indígena atual é de 1.693.535 pessoas, o que corresponde a 0,83% do total do Brasil. Sobre o tema ver Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Disponível em <https://d.docs.live.net/18ef6d50466f86c6/Área%20de%20Trabalho/O%2019%20de%20abril%20em%20pauta.docx> >. Acesso em 01 mar. 2025.

O tensionamento de paradigmas

O roteiro aponta como indispensável a todos os estudantes, independente da série na qual estudam, ressaltar: a existência de diferentes povos indígenas, que convivem entre si e vivenciaram histórias de contato específicas; a contemporaneidade, no tempo e no espaço, com a sociedade nacional; enfatizar e valorizar a diversidade cultural.

As discussões sobre as temáticas da diversidade/pluralidade cultural entraram nos debates do campo do Currículo nas últimas décadas. Reconhecendo a existência de diferentes grupos sociais e seus múltiplos pertencimentos identitários: “tornava-se consensual que a sociedade é culturalmente plural e que a escola e o currículo precisavam rejeitar o universalismo em nome de um compromisso com a diversidade/diferença” (Macedo, 2014, p. 85). Macedo alerta sobre uma definição de diferença como sinônimo de diversidade, pois, tratada como repertório compartilhado entre determinados grupos sociais que a possuem, de caráter essencializado e fixo, corre o risco de trazer limitações a uma noção de diferença constituída no jogo político.

O tema da diferença e da diversidade também estão presentes nas análises de Bonin (2010). A autora problematiza as implicações da “retórica da diversidade”, acerca da incorporação da temática indígena nos currículos escolares, sustentada neste mote interpretativo, como “estratégia para marcar lugares sociais – quem inclui e quem é incluído, quem tolera e quem é tolerado – e desse modo eleger certas diferenças para serem contempladas” (Bonin, 2010, p.76).

Não obstante as críticas de alguns autores do campo curricular, é preciso destacar que a proposta pedagógica do Caderno Educativo enfatiza a diversidade indígena, engajando-se no combate a ideias generalizantes e que desconsiderem a contemporaneidade no tempo e no espaço dessas populações, o que gera preconceitos e estereótipos, perspectivas que trazem prejuízos aos indígenas no Brasil. O material destaca, a partir de exemplos de alguns povos, diferentes experiências de contato com a sociedade envolvente e configurações atuais particulares, contribuindo para a desconstrução de uma noção de ‘índio’ genérico.

No caso do Jardim de Infância e da Classe de alfabetização, a atividade proposta, considerando o conteúdo programático que enfatizava o trabalho com o corpo, foi a pintura corporal, focalizando cinco etnias, conforme demonstra o quadro anterior. Dessa forma, os diferentes padrões de pintura, materiais usados para realizá-la, cores, motivações, além de uma ficha técnica de cada povo, chegaram de forma sistematizada aos professores para que pudessem desenvolver a atividade com as crianças, sem incorrer em generalizações ou reforçar estereótipos. Ao final, os alunos poderiam inspirar-se nos padrões indígenas apresentados ou criar seus próprios desenhos para pintarem sua pele, reproduzindo uma experiência na qual diversos povos comunicam seus próprios valores.

Figura 2 - Padrões de pintura corporal Tiriyo



Fonte: SUPLEMENTO especial à edição do dia 12 de abril de 1988. **Diário Oficial do município do Rio de Janeiro:** Rio de Janeiro, RJ, 1988.

Na primeira série, a atividade sugerida foi a leitura de um mito Sateré-Maué, a Lenda do Guaraná. Os professores foram orientados a conversar com a turma sobre a questão da diversidade cultural e como cada povo tem sua forma de pensar o mundo e pensar explicações para sua origem. O conteúdo programático da primeira série propunha desenvolver noções de tempo e espaço, levando a criança a lembrar experiências vivenciadas na escola e na família. O roteiro de atividades reforçava a ideia de que nos povos indígenas, a socialização e a educação ocorrem no espaço da aldeia, onde experiências e conhecimentos são trocados e as crianças adquirem os saberes do seu grupo.

Portanto, fazia-se necessário compreender que os mitos desempenham um papel de grande importância no processo educativo dos povos indígenas, “pois é através deles que os indivíduos se pensam, pensam a sua sociedade e o mundo onde vivem” (Suplemento, 1988, p. 10). O texto enfatizava junto aos professores o cuidado em não alterar o conteúdo das histórias, moldando-as de acordo com valores e regras da nossa sociedade, pois, retirado do seu contexto, perde valor como recurso de compreensão da sociedade onde provém. Ao final, os estudantes deveriam confeccionar desenhos referentes ao tema para que fosse montada uma exposição dos desenhos realizados.

Cabe notar como alguns autores indicados na bibliografia auxiliar do Caderno Educativo se posicionavam em relação ao ensino da história indígena escolar naquele período. O livro *Índios do Brasil* (Melatti, 1987), por exemplo, teve sua primeira edição em 1970. No prefácio da nona edição em 2023, Melatti afirma que o livro pode ainda cumprir seu objetivo original em complementar as informações parcimoniosas que os estudantes recebem nos bancos escolares ou nos livros didáticos sobre as populações indígenas, oferecendo uma visão mais próxima da realidade indígena, combatendo exotismos e ideias preconceituosas.

Em outra referência do Caderno Educativo, Silva (1987) reúne artigos que abordam a questão indígena nos livros didáticos, dirigindo-se aos professores de 1º e 2º graus. Segundo a organizadora do livro, a ideia principal da obra era fornecer subsídios aos professores para abordar a problemática de maneira mais realista nas salas de aula. Essa situação seria decorrente da falta de informações adequadas sobre aquelas sociedades. Portanto, havia uma inquietação acadêmica referente à história indígena e seu ensino.

Almeida (2010) afirma que o estudo dos povos indígenas, muitas vezes, negligenciou os processos históricos. Nesse tipo de abordagem, seriam essas populações possuidoras de uma cultura imutável e pura. Portanto, o debate intelectual que prevaleceu até a década de 1970 em relação aos indígenas era o da dicotomia índios puros/ índios aculturados, isolados no tempo e no espaço. Os debates se dividiram de acordo com o entendimento de cultura acionado nas diferentes análises.

Uma compreensão das identidades indígenas como imutáveis e não relacionais, traz à baila a ideia de aculturação e uma concepção do índio não

autêntico. Segundo Silva (2015), as teorias da aculturação previam a gradual desaparecimento dos grupos étnicos, desconsiderando o longo período de contato a que foram submetidas as diversas sociedades indígenas, condenadas a um passado perpétuo, privadas de um presente e de expectativas de um futuro. Para o autor, a ideia de aculturação está atrelada ao prognóstico da extinção indígena:

[...] uma sedutora (e hoje considerada equivocada) ideia de que, no contato com a população não indígena, os índios teriam “perdido”, ao longo do tempo, sua cultura, tornando-se, portanto, “menos índios”. As teorias da aculturação previam o gradual desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário” (SILVA, 2015, P. 57).

Essa perspectiva começou a ser questionada nos anos subsequentes, período marcado pela intensificação das lutas dos movimentos sociais indígenas. É importante sublinhar a incorporação de perspectivas culturais que passaram a investir no pluralismo e a se afastar de concepções de cultura pautadas em perspectivas engessadas e monolíticas sobre as formas de estar e agir no mundo. A partir da década de 1970, uma nova vertente de estudos buscou unir reflexões teóricas interdisciplinares, principalmente dos campos da História e da Antropologia. Novos pressupostos teóricos e interdisciplinares sobre etnicidade e cultura, afastados de concepções essencialistas permitiram aos grupos indígenas reafirmarem identidades coletivas. Nesse contexto a memória histórica tornou-se importante instrumento de afirmação identitária e não mais de perda de uma identidade fixada no passado e imutável. Ao mesmo tempo em que a afirmação étnica passa a implicar em reconstrução de suas próprias histórias.

Pensando do ponto de vista dos intelectuais e dos indígenas, Almeida (2010) credits as mudanças paradigmáticas ocorridas no final do século XX e no XXI, de forma mais ampla, aos movimentos sociais. Em face às lutas por direitos indígenas, a cultura acadêmica apresenta reformulações para responder as novas questões do presente. Concepções que contribuíram para excluir os indígenas dos processos históricos e condená-los ao desaparecimento vão, paulatinamente, sendo superadas, processo ainda em curso e disputado. Essas novas perspectivas e disputas, de forma associada às ações dos movimentos indígenas, tensionavam, e ainda tensionam, o ensino

da história indígena e os currículos escolares, conforme observamos nas últimas décadas, a exemplo da Lei Federal 11.645/08.⁷

As atividades propostas para o J. I. e C. A. no Caderno Educativo, na fase escolar em que ocorrem os primeiros contatos das crianças com a temática indígena, buscavam se afastar da ideia equivocada de um 'índio' genérico, que reduz processos culturais diferenciados a uma entidade supra-étnica, formando um bloco único. Esse tipo de abordagem desconsidera as diferenças étnicas e as diferentes experiências de contato com a sociedade envolvente, além das peculiaridades e diversidade de crenças e línguas, em um tipo de abordagem a-histórica (Bittencourt, 2013) que ofusca a leitura da nossa contemporaneidade.

O presente indígena como horizonte de expectativas⁸

As lutas políticas por seus territórios e pelo respeito aos modos de viver na atualidade, o presente indígena, não foram silenciados no Caderno Educativo de 1988. A abordagem desse material didático expõe a capacidade indígena de agir com movimentos próprios, criando estratégias de sobrevivência em negociações e rearticulações culturais e identitárias. Vejamos um trecho do roteiro de atividades dedicado ao J. I. e C. A. Ao narrar a pintura corporal dos Kadiwéu, traz argumentos sobre o efeito de relações assimétricas de poder nos processos culturais e identitários desse povo, estratégicos na afirmação étnica:

A pintura corporal, hoje, já não tem riqueza de cores e o virtuosismo da execução de que falam os autores antigos. Ainda assim se fazem presentes entre os Kadiwéu. [...] Além das mudanças de nível cultural, sofridas pela sociedade Kadiwéu em decorrência do contato com a nossa sociedade, conflitos, transferências de áreas, arrendamento de terras, vêm marcando de maneira dramática a situação atual desse grupo, que ainda assim, busca resistir à invasão de regionais em seu território imemorial (Suplemento, 1988, p. 6).

⁷ Lei 11.645/2008 ratifica a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e afro-brasileira conquistada com a Lei 10.639/2003 e inclui a história indígena nos currículos do ensino básico.

⁸ Os conceitos de 'espaço de experiência' e 'horizonte de expectativa', propostos por Reinhart Koselleck (2006), são categorias analíticas para compreender a relação entre passado, presente e futuro na experiência humana do tempo histórico, articulando vivências acumuladas e projeções futuras que se entrelaçam.

De forma geral, os roteiros sugerem que as identificações étnicas indígenas são mantidas na alteridade com a sociedade nacional e com outras etnias, mas passíveis de novas constituições, a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem ao longo do tempo. A sugestão de atividades para as turmas de 2ª série enfatiza o conhecimento da escola e sua interação com o bairro, seguindo o conteúdo programático daquela série escolar. No roteiro, ganha destaque a escola indígena. O texto esclarece que nas sociedades indígenas a ausência da escola não é uma falha, mas sim uma característica de um processo de ensino próprio e diferente da sociedade hegemônica. Como consequência do contato, tornou-se uma necessidade para que possam desenvolver estratégias de defesa necessárias à sua sobrevivência étnica: “o relacionamento com a sociedade nacional – sempre desestruturador – faz com que numerosos povos indígenas reivindiquem para si a educação ministrada pela escola, que é acrescentada pelo ensino indígena, propriamente dito” (Suplemento, 1988, p. 17).

As escolas indígenas não são recentes. Esta instituição se caracterizou como instrumento de dominação e hegemonização de saberes, buscando uniformizar identidades diferenciadas. Muitos foram os modelos de escola empregados na educação formal de indígenas, norteados por diferentes concepções pedagógicas e relacionados ao lugar que a sociedade nacional pretendia destinar aos indígenas. Nesses moldes, era o instrumento pelo qual se aprendia a língua nacional e os valores da sociedade dominante. Até o final da década de 1970, o modelo conhecido como assimilacionista era o predominante nas escolas indígenas.

A criação de escolas em terras indígenas, antes imposta e com caráter integracionista ou assimilacionista, passou a ser uma demanda dos próprios povos indígenas. Afinal, defender direitos indígenas através do sistema judiciário do Estado nacional brasileiro, afastar-se da tutela oficial, participar ativamente das discussões políticas, requeria, e ainda requer, um bom domínio da língua portuguesa e o aprendizado dos mecanismos da sociedade dos não indígenas, pois, somente assim haveria a “possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos” (Almeida, 2010, p. 20).

Dessa forma, o roteiro de atividades da 2ª série apresenta uma coletânea de textos e desenhos produzidos por indígenas de diversas etnias da Amazônia Ocidental durante a sua formação docente, formando o livro

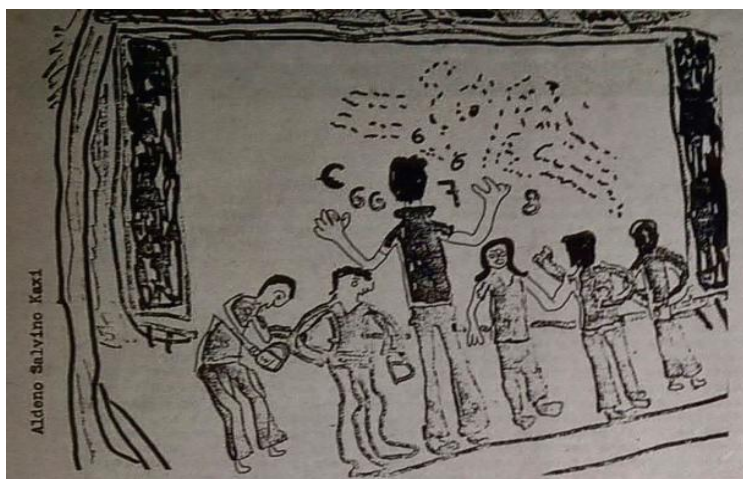
‘Escolas da Floresta’, resultado do ‘Projeto Uma Experiência de Autoria’. O texto do Caderno Educativo afirma que nesse projeto “Índios de diversas etnias da região são sujeitos e agentes fundamentais de sua educação, do planejamento e execução à avaliação” (Suplemento, 1988, p.18), contando com a assessoria de técnicos educacionais da Comissão Pró-Índio e da FUNAI/Acre e de professores da UFRJ e UNICAMP.

É importante ressaltar que o texto do Caderno Educativo não utiliza o termo professor para se referir aos indígenas em formação docente, utilizando o termo monitor. Segundo Souza Lima (2018), a participação política e decisória e o rompimento da tutela indígena já eram reivindicações desde o período pré-Constituinte. O autor afirma que indígenas buscaram acesso às universidades a partir da década de 1990, na medida em que se apropriavam das políticas governamentais a eles dirigidas no pós-Constituinte, em especial as de educação. Havia uma necessidade de formação de pessoal capacitado para lidar com as políticas que se desdobraram a partir dos direitos reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e, em alguns casos, em face do reconhecimento de territórios e, dessa forma, prescindir da mediação não indígena e atuar na participação e execução dessas políticas. Portanto, o processo de ingresso nas universidades e de formação acadêmica, importante espaço de luta por direitos, encontrava-se embrionário na ocasião do documento aqui analisado.

Os sujeitos indígenas emergem em suas próprias narrativas no roteiro voltado para a 2ª série. A partir de questionamentos para provocar reflexões, indígenas integrantes desse projeto, na condição de aluno ou monitor, expressavam suas ideias sobre a educação indígena. Quando indagado para que serve estudar, Osair Sales Siã responde: “[...] serve para muitas coisas. É para saber ler e escrever e tirar as contas para não ser roubado pelo patrão branco. Para saber como levar para frente a nossa cooperativa [...]” (Suplemento, 1988, p. 18).

Em outro exemplo, João Carlos Kiã Kaxinawá, é indagado sobre qual futuro vocês monitores querem para as escolas de suas aldeias e responde: “[...] queremos na nossa escola de cada aldeia é o nosso salário e a demarcação de nossa terra com todas as nossas riquezas dentro. [...] Queremos retransmitir a estória do nosso povo” (Suplemento, 1988, p. 19).

Figura 3 - Que futuro vocês monitores querem para as escolas de suas aldeias?



Fonte: SUPLEMENTO especial à edição do dia 12 de abril de 1988. **Diário Oficial do município do Rio de Janeiro:** Rio de Janeiro, RJ, 1988, p.19.

O Caderno Educativo indica como atividade da 2ª série a escrita de uma redação coletiva sobre a sua escola, com a orientação do professor, além de confeccionarem desenhos sobre a escola em que estudam e a escola Kaxinawá apresentada no material. Com essa produção em mãos, deveria ser confeccionado um painel com duas partes: a nossa escola e a escola da floresta. Assim, a escola indígena entra na escola não indígena como elo de coetaneidade e da diferença.

O roteiro de atividades das 3ª e 4ª séries, apresenta a seguinte sequência: Apresentação; Introdução ao tema; Os Guarani do Rio de Janeiro – momento decisivo na luta pela regularização de suas terras; A volta dos Guaranis; As Grandes Navegações; Os índios não compreendem o mercantilismo; a Confederação dos Tamuya. A sequência do roteiro de atividades descrito, partindo de questões do presente indígena, revela a intenção de fazer um deslocamento importante na abordagem das Grandes Navegações e do Mercantilismo nas turmas de 3ª e 4ª séries, centralizando a narrativa na perspectiva das populações indígenas que aqui viviam no século XVI e as que ainda vivem. Essa abordagem evidencia a interface temporalidade/identidade na reelaboração didática da história indígena no Brasil.

O texto de introdução ao tema destaca o episódio conhecido erroneamente como Confederação dos Tamoios, ocorrido no século XVI, no qual diferentes grupos indígenas do litoral que hoje corresponde ao Rio de

Janeiro e São Paulo, uniram-se na luta contra os colonizadores portugueses. A diversidade de povos que aqui viviam no século XVI é ressaltada: “cada qual do seu modo, cada qual com sua organização social, sua estrutura político-religiosa e econômica” (Suplemento, 1988, p. 20). A Confederação dos Tamoios, abordada como a primeira forma de resistência indígena organizada, liga-se ao presente da seguinte forma: “a luta continua: a população indígena reúne-se em Assembleias Indígenas, Conselhos, Associações, filia-se a partidos políticos e disputa eleições” (Suplemento, 1988, p. 20). Dessa forma, há uma articulação entre as demandas de direito dos movimentos indígenas da atualidade com o dever de memória nacional.

A perspectiva das atividades propostas no Caderno Educativo procura subverter o lugar destinado aos povos indígenas na história ensinada, recorrentemente vinculado ao passado, principalmente no período colonial. Quanto mais próximo do tempo presente, maior o silenciamento das histórias e memórias dessas populações na história nacional didatizada (Domingues; Gabriel, 2018) dando continuidade a uma tradição curricular que situa a história dos povos indígenas em um lugar periférico, conforme já fora indicado por alguns estudos, como o de Bittencourt, (2013) sobre os “esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma História do Brasil (Bittencourt, 2013, p. 106). A autora afirma que no decorrer do século XX, a representação dos indígenas em materiais didáticos oscilou nas escolas brasileiras entre a imagem de selvagem, em situação de atraso civilizatório e a de grupo dominado, vítimas pioneiras de uma estrutura econômica capitalista (Bittencourt, 2013).

Esta visão reducionista acerca dos povos indígenas, guarda relações com a produção de subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelas articulações poder/cultura ocidental, aproximando-se das teorizações acerca da colonialidade do saber, relativa aos estudos decoloniais. Nessa concepção, a dominação colonial deu origem a um tipo hegemônico de produção do conhecimento centrado na racionalidade europeia, provocando um silenciamento na produção de outros conhecimentos fora da Europa e estabelecendo um paradigma universal de conhecimento (Quijano, 2005). Neste quadro os currículos escolares são afetados estrategicamente, como forma de manutenção do poder constituído na modernidade, pensada como experiência exclusivamente europeia.

Um entendimento dos currículos escolares como uma “construção pedagógica, política e cultural que expressa opções e processos de mediação realizados na/para atribuição de sentidos aos saberes ensinados/aprendidos” (Monteiro, 2019, p. 1), permite-nos uma abertura ao novo. Sobre a temática indígena, em sua especificidade escolar, podemos nos remeter aos debates sobre o lugar de fronteira do ensino de História, conforme a abordagem de Monteiro e Penna (2011). Lugar de articulação constante entre as contribuições teóricas e os debates estabelecidos pelos campos da História e da Educação. O lugar de fronteira é também um espaço, marcado simultaneamente por encontros e diálogos, trocas e reconhecimento da diferença (Monteiro; Penna, 2011).

Nesta perspectiva, podemos pensar a proposta do Caderno Educativo 19 de abril como iniciativa de promover um ensino de história indígena desconstrutor de discursos hegemônicos, ampliando assim, as possibilidades de outras narrativas históricas que contribuam para problematizar concepções universalistas sobre conhecimento escolar e científico. Pensar em um ensino da história indígena que busque pluralizar a visão sobre esses povos, valorizando sua diversidade étnica, social, linguística, territorial/geográfica e suas cosmologias, igualmente diversas.

Uma narrativa docente – o fazer curricular como tempo espaço de significação

A docência pode ser entendida como um lugar, “lugar de docência” (Monteiro, 2019)⁹, da ordem da definição de posicionamentos e regras, estabelecendo relações de coexistência, coerção e estabilidade. Porém, nesse lugar há um “espaço” de docência, da ordem do movimento e da mudança, no qual se estabelecem possibilidades de produção/modificação de sentidos em enunciados que articulam fatos, sujeitos, tempos, poderes em narrativas que induzem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Monteiro, 2019). Essa concepção é potente para pensarmos que as lutas identitárias em

⁹ A formulação de Monteiro (2019) está referenciada em Certeau. Este autor distingue conceitualmente espaço e lugar. Um lugar “implica uma indicação de estabilidade” (Certeau, 2003, p. 201). O espaço, “diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio” (Certeau, 2003, p. 202).

disputa nos currículos escolares, marcados por uma visão eurocentrada e colonizada, podem encontrar ressignificações e reelaborações didáticas no espaço da docência.

É nessa perspectiva que dialogamos com o conceito de “narrativas de Si” (Delory-Momberger, 2012; Monteiro e Amorim, 2015; Monteiro, Amorim e Grace Costa, 2017). A biografização da professora Maria¹⁰ no tempo presente¹¹ tece narrativas sobre essa experiência em que utiliza o Caderno Educativo. Ela fala das reelaborações didáticas realizadas a partir do material, abrindo-nos a possibilidade de entender o fazer curricular como tempo espaço de significação (Monteiro, 2013) e reafirmando o lugar de fronteira do Ensino de História, no qual são realizadas as mediações didático-culturais (Monteiro; Penna, 2011; Monteiro, 2015).

Ao (re) viver sua experiência, a própria professora reflete sobre a produção de conhecimento, permitindo-lhe agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, produzindo sentidos em relação à sua prática. A escrita de si, não é apenas pessoal, mas em uma posição num campo social e de relações de poder, implica que, embora seja um texto autorreflexivo, seja também afetado pelas formas predominantes de racionalidades. O ato de auto-bio-grafar é um ato no qual escrever significa renascer de outra maneira pela mediação da escrita. Promover a reescrita significa deslocamentos em relação a abrir possibilidades de refazer sua prática se reinventando. Através da lembrança do passado percebemos as marcas, afetos, afecções e subjetividades produzidas através de memórias e vivências. Ou seja, “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossas vidas” (Delory-Momberger, 2008, p. 97).

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea. Lugar de memória demanda um aspecto fundamental, que é a vontade de marcar um pertencimento, uma identidade, uma lembrança. Os lugares de memória são criados pela vontade da memória. A memória trabalha com aspectos da individualidade, da identidade, que

¹⁰ Maria é o pseudônimo da professora que relata sua experiência com o material.

¹¹ O relato escrito pela professora Maria se deu a partir de uma conversa informal, fora do ambiente acadêmico, sobre os estudos que estavam sendo realizados a partir do documento curricular Caderno Educativo 19 de abril Dia do Índio. Na ocasião, duas professoras se manifestaram dizendo que conheciam esse documento. O entusiasmo da professora Maria impulsionou a ação de registrar essa memória por escrito, sobre o impacto desse documento, produzindo uma escritura de si e nos inspirando a escrita desse artigo.

propiciam um destaque, uma divergência frente ao movimento de desestruturação ligado à História, demarcando uma diferenciação sob uma perspectiva universalizante (Nora, 1993). A memória é afetiva, é particular, é coletiva, é múltipla e individual, enraíza no concreto, no gesto. A memória seria constituída de “restos” responsáveis por trazer o passado de forma viva, para uma vivência e reafirmação de identidades, atitudes e posições políticas presentes.

O Caderno Educativo pode ser um objeto utilizado como lugar de memória se implicar em outros saberes da memória, no desdobramento da escrita e da ação, da identificação de um discurso individual com outro coletivo e na inserção de uma razão particular e numa razão de Estado. O material em si, porém, não é um lugar de memória. Mas, como estamos operando, a vontade de memória é a intenção da professora em transformá-lo em lugar de memória.

No ano de 2017, o passado foi revisitado através dessa experiência. O seguinte questionamento foi feito a Professora Maria: como o Caderno Educativo\Sugestões de Atividades sobre as comunidades indígenas, publicado em 12/04/1988, afetou o seu trabalho? A docente nos relatou por escrito que teve acesso ao Caderno Educativo na sua edição original, no ano de 1988. Nesse ano, Maria estava ocupando um cargo de gestão escolar, como Diretora de uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Ela reafirma os objetivos do Caderno Educativo em contribuir para melhoria da qualidade de ensino no que se refere às culturas e às vivências indígenas, percebendo o seu potencial em ampliar a consciência crítica, rompendo com a concepção preconceituosa com relação às comunidades indígenas, resgatando seus valores e os devidos respeito as suas diferenças. Como gestora, a professora Maria afirma que “com os professores trabalhei muito isso, que não existe um ‘índio’ e sim uma cultura plural, com etnias, línguas, expressões artísticas múltiplas” (Maria, 2017) e ressalta que além do embasamento teórico, fornecido aos professores, essa publicação fornece sugestões de atividades, “sendo possível ressignificá-las nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, apesar da proposta ser direcionada para as séries iniciais” (Maria, 2017).

A formação da professora Maria é na área de Artes Visuais. Ela revela especial atenção nas representações gráficas e seus simbolismos, “o que me

interessou muito para área de artes, nos diversos universos dos povos indígenas” (Maria, 2017). Sendo assim, afirmou que a partir do material apresentado pôde explorar essa rica diversidade de forma concreta para o aluno. Ela atribui importância ao material didático, por enfatizar ao professor pontos importantes a serem abordados como a existência de diversos grupos indígenas, que convivem entre si e a sociedade como um todo, e grupos de indígenas isolados, sem contato com a sociedade. E ressalta: “Isso não é demonstrado no senso comum, que acabam estereotipando, rotulando indígena com cocar, penas, música que pasteuriza a figura indígena” (Maria, 2017). Ela ressalta a importância de valorizar a diversidade cultural desses povos e a sua contemporaneidade, “quer dizer localizá-lo no tempo e no espaço na sociedade, e variados lugares, diferente de uma cultura estática no Brasil Colônia, como muitas vezes retratados na escola” (Maria, 2017).

O Caderno Educativo continuou impactando a prática docente da professora. Quase uma década após a sua publicação original, no ano de 1997, Maria ingressou como docente da disciplina Artes Visuais em um colégio federal e continuou usando o material. A professora percebeu que as atividades desenvolvidas nas aulas envolviam os alunos, que, por sua vez, apropriavam-se das simbologias e vivências, observavam e recriavam seus próprios desenhos e textos escritos e impressões sobre a cultura indígenas. Ela relata: “pude observar o envolvimento e apropriação desse saber” (Maria, 2017).

O material foi utilizado em outros colégios da rede municipal onde a professora trabalhou. Os projetos eram adaptados conforme o contexto de cada instituição, procurando sempre evidenciar a diversidade das culturas dos povos indígenas: “É genial quando mostramos a arte de cada etnia para os alunos, as diferenças e o simbolismo dessas variadas culturas” (Maria, 2017).

A professora Maria, percebe a fissura do silêncio no documento abordado. Ela fala da implementação de algumas políticas das últimas décadas, como demarcação das terras indígenas e a legislação que regulamentou o ensino da História e Cultura Africanas e Indígenas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, com as leis 10.639/2003 e 11645/2008. Porém ressalta:

Embora as leis com mais de 10 anos sancionadas representem avanços, ainda não conseguimos efetivamente, implementá-las nas escolas como um todo no Brasil. Vivemos momentos nebulosos, em que estamos presenciando um retrocesso sem precedentes na história e

nos direitos do povo brasileiro. Os poucos direitos conquistados pelos povos indígenas estão sendo renegados pelo estímulo a negação de sua cultura e conquista de suas terras. Vivemos a degradação das florestas e incentivo a invasões de suas terras já demarcadas intensificando os assassinatos de seus líderes. Mais necessário se faz a existência de núcleos de resistências, e que as escolas se façam presentes nessa luta. Mas do que nunca precisamos de materiais que façam avançar a consciência e a voz de nosso povo, pela garantia dos direitos, preservação e respeito à história e a cultura que compõe a sociedade brasileira e em específico os povos indígenas (Maria, 2017).

Com base em Foucault, Albuquerque Júnior (2019), afirma que “não existe experiência anterior ao significado que lhe atribuímos” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 154). A narrativa da professora é construída no seu presente, no ano de 2017, conjuntura marcada pelo avanço de projetos autoritários e excludentes, determinando o acirramento de desigualdades em diferentes níveis. Esse contexto se mostrou especialmente hostil aos povos indígenas, devido às ameaças de perda de direitos conquistados na Constituição de 1988, principalmente em razão da tese do marco temporal de ocupação.¹² Na narrativa de Maria, também emergem sentidos de escola e de ensino de História como lugar estratégico para produção de subjetividades e uma urgência de novos projetos emancipatórios, marcados por princípios democráticos e que fortaleçam as lutas sociais.

Conclusões

Quase quarenta anos transcorridos, a experiência apresentada e discutida nesse texto com o objetivo de romper uma tradição de apagamento da presença indígena na sociedade brasileira, até então apresentada em perspectiva homogeneizante e na ótica da branquitude (Schwarcz, 2024) possibilita compreender movimentos realizados em perspectiva democratizante com o foco na formação de professores. A partir de iniciativa de profissionais que então atuavam no Museu do Índio, uma parceria com professores da Equipe de História e Geografia da SME/RIO voltados para a formação continuada dos professores da rede possibilitou a elaboração e

¹² Marco Temporal de Ocupação é uma tese jurídica que estabelece que os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que estavam sob sua posse ou disputa em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal do Brasil. Esta tese confronta a afirmação dos direitos originários dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, conforme determina a Constituição brasileira.

implementação deste projeto que, além de muito inovador em seu conteúdo, inovou ao ser distribuído no formato de jornal do Diário Oficial o que permitiu que chegasse às mãos de todos os docentes do ensino fundamental de História e Geografia da rede municipal.

O tema desenvolvido nesse artigo se insere em um processo de aprofundamento das questões exploradas na contemporaneidade entre ensino de História e produção de identidades étnico-raciais. Nas últimas décadas no Brasil, a questão identitária esteve presente nos debates do campo educacional e nas políticas curriculares dessa área disciplinar e trouxe à tona os embates que traduzem as demandas políticas do movimento social, nesse caso, o movimento indígena.

Ao abordar a trajetória do Movimento Indígena entre as décadas de 1970 e 1990, Munduruku (2012) destaca o caráter educativo do movimento indígena brasileiro, título de seu livro. Para o autor, o conjunto de mobilizações desse período provocou mudanças na vida brasileira, na juventude e povos indígenas, fazendo espraiar uma nova visão de participação indígena na história brasileira. Nas palavras do autor, “a atuação do movimento social obrigou a história escrita até então a mudar de rumo e o Brasil a acolher - ainda que compulsoriamente - seus primeiros habitantes” (Munduruku, 2012, p. 211).

O autor considera como contribuição do Movimento Indígena ter revelado à sociedade brasileira a existência da diversidade cultural e linguística desses povos, obrigando a política oficial a reconhecer as diferentes experiências coletivas, na contramão de uma concepção de unidade nacional.

O Caderno Educativo 19 de abril Dia do Índio, aqui utilizado como fonte histórica, remete-nos a essa trajetória não linear, e ainda alvo de críticas, da incorporação da temática indígena como conteúdo escolar. O projeto, fruto de um convênio interinstitucional e do trabalho de uma equipe interdisciplinar, tratou a temática em uma nova base epistemológica, buscando romper com representações fixas, ou por algumas contribuições e marcas deixadas pelos indígenas na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore. As contribuições do campo da Antropologia e da História somaram-se aos processos de recontextualização e mediação didática da História ensinada nas escolas, o que nos permitiu operar com o sentido de currículo como “lugar de fronteira”

(Monteiro; Penna, 2011) para uma análise epistemológica do conhecimento produzido.

Na narrativa autobiográfica da professora Maria, na perspectiva do espaço da docência (Monteiro, 2019), buscamos compreender os sentidos induzidos pela docente nos diferentes contextos curriculares em que circulou, conforme o seu relato. Mobilizamos um entendimento de ‘ensinar’ enquanto “fazer conhecer pelos sinais, produzir significados” (Chervel, 1990, p. 192) “histórica, política e culturalmente situados” (Monteiro, 2015, p. 167).

Por ora, finalizamos esse texto voltando a epígrafe do seu início (Albuquerque Júnior, 2019), acerca de um passado que não está acabado e que é parte do presente, em fluxo constante, conforme um rio. É no presente que interrogamos o passado para reinventá-lo e transformá-lo em algo novo, no qual as histórias indígenas não sejam silenciadas nas escolas. Para que as águas passadas movam moinhos e destinos.

Inspirado em *Primeiras Estórias* de Guimarães Rosa,¹³ Albuquerque Júnior (2019) busca pensar em uma terceira margem, ponto de encontro e de mediação entre as margens de um rio. Para o autor é nessa terceira margem que a história se passa, nela impera o “devir, o fluxo, que desmancha formas estabelecidas de objetos e sujeitos” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 32). A História, como o rio, arrasta as suas margens para o seu leito: “ao contrário do que pensamos, [...] não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessante de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 33). Sejam os rio.

Bibliografia

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **História, a arte de inventar o passado** (ensaios de teoria da história). Curitiba: Editora Prismas, 2019.

ALMEIDA, R. M. C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Orgs.). **Ensino de**

¹³ O autor se refere especificamente ao conto A Terceira Margem do Rio. In: ROSA, Guimarães, *Primeiras Estórias*, 15 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.101-132.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun. 2010.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica Editora, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX).** Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica.** Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2012. p.71-94.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINGUES, M. P. B.; GABRIEL, C. T. Narrativas dos/sobre indígenas na historiografia escolar contemporânea. **Educação em Foco**, 21(34), pp. 55-77, 2018.

KOSELLECK, R. **Futuro passado:** contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C; ALBA, A. de (Orgs.). **Diálogo curricular entre Brasil e México.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil.** São Paulo, Hucitec/MEC, 1987.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MONTEIRO, A. M. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out. /dez., 2015.

MONTEIRO, A. M. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação:** divergências e tensões. Curitiba: CRV, p. 58-73, 2013.

MONTEIRO, A. M. F. da C. ANPUH- Brasil - 30 simpósio nacional de história, 30., 2019, Recife. **Currículo e docência: ensino de história entre tradições e inovações 1985- 1995** [...]. Recife: [s. n.], 2019. 2 p.

MONTEIRO, A. M. F. da C. e AMORIM, M. de O. Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da história escolar. **Revista História Hoje**. São Paulo, Brasil, v.4, n.8, p.15-31, jul-dez. 2015.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; AMORIM A, M. O. ; GRACE COSTA, V. Projeto memória PIBID História UFRJ: “narrativas de si”, Formação docente e Ensino de História. **UDESC, III Seminário Internacional História do Tempo Presente**, Florianópolis /SC, 2017.

MONTEIRO, A.M.F.C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. O ‘índio’ que mora em nós. **Revista Educação**. 03 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/02/03/daniel-munduruku-coluna/>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2025.

NORA, P. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História. São Paulo: Departamento de História – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 10 dez. 1993.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

SCHWARCZ, L. M. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 432 p.

SILVA, A. L. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Brasiliense, 1987, 253p.

SILVA, G. J. da. Perspectivas do Ensino de História e Diversidade Étnicocultural: contribuições a um debate transdisciplinar. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 52-63.

SOUZA LIMA, A. C. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

SUPLEMENTO especial à edição do dia 12 de abril de 1988. **Diário Oficial do município do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, RJ, 1988.