

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Flávia Regina de Oliveira Chaves

**OS POVOS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS NA CONTEMPORANEIDADE:
as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Fundamental II**

Belo Horizonte

2023

Flávia Regina de Oliveira Chaves

Os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade: as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Fundamental II.

Versão final

Dissertação apresentada ao PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

Belo Horizonte

2023

C512p
T

Chaves, Flávia Regina de Oliveira, 1974-

Os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade [manuscrito] : as temáticas indígenas nas aulas de história do ensino fundamental II / Flávia Regina de Oliveira Chaves. -- Belo Horizonte, 2023.

132 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Bibliografia: f. 106-113.

Anexos: f. 130-132.

Apêndices: f. 114-129.

1. Brasil -- [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008] -- Currículos -- Avaliação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Índios -- Cultura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 5. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Relações étnicas -- Teses. 6. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Currículos -- Avaliação -- Teses. 7. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Meios auxiliares -- Teses. 8. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Recursos audiovisuais -- Teses. 9. História -- Ensino audiovisual -- Teses. 10. Índios -- Educação -- Currículos -- Teses.

I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9798

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA FLAVIA REGINA DE OLIVEIRA CHAVES

Realizou-se, no dia 30 de janeiro de 2023, às 14:00 horas, por videoconferência, a 383^a defesa de dissertação, intitulada *Os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade: as temáticas indígenas nas aulas de história do ensino fundamental II*, apresentada por FLAVIA REGINA DE OLIVEIRA CHAVES, número de registro 2020663818, graduada no curso de HISTORIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Clarisse Maria Castro de Alvarenga (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS), Prof(a). Ana Paula Giavara (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Aprovada com indicação de correções

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

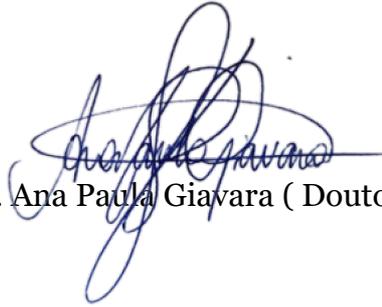
Belo Horizonte, 30 de janeiro

de 2023.

Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima (Doutor)

Clarisse Alvarenga

Prof(a). Clarisse Maria Castro de Alvarenga (Doutora)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ana Paula Giavara', with a horizontal line drawn through the middle of the signature.

Prof(a). Ana Paula Giavara (Doutora)

*Aos meus pais e a todas e todos que vieram
antesde mim.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, aos Deuses e Deusas. A toda à minha ancestralidade, que me trouxe até aqui. Em especial, à memória das minhas avós Maria Luzia Barbosa de Oliveira e Iracema Ferreira de Oliveira, mestras amadas. Foi sem dúvida uma honra chegar à vida adulta tendo avós tão amorosas e presentes. Gratidão.

Gratidão a meu pai e minha mãe, que nunca mediram esforços para que eu e minhas irmãs tivéssemos acesso à escola. Mas não bastava ir à escola: propiciaram tempo e espaço para que pudéssemos estudar. Como não agradecer às minhas irmãs amadas! Companheiras da vida. Não compreendem muito as minhas demandas e urgências, mas mesmo assim estão sempre prontas para me apoiar.

Quando entrei na graduação de História na UFMG, já era casada com o Marcelo e já tinha meu filho mais velho, o Igor. Depois de quinze anos, veio a Camilla. Lá se vão 30 anos, e só tenho a lhes agradecer. De uma forma ou de outra estão sempre comigo.

Agradeço à minha nora Candara Keocheguerian. Seu apoio e suporte técnico foram fundamentais. Você brilhou!

Gratidão às escolas públicas, aos educadores e educadoras que ajudaram na minha formação enquanto professora/pesquisadora. Em especial à UFMG onde me graduei, trabalhei enquanto pesquisadora e agora estou de volta para alcançar mais um degrau em minha vida acadêmica.

Não foi fácil. Mas quem disse que seria? Um certo dia, o professor Carlos Novais disse: “Vocês não estão fazendo qualquer mestrado! Vocês estão no melhor mestrado, na UFMG”. É fato. Enquanto alguns negam a ciência e a excelência das universidades públicas, eu as reverencio.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, por todo o apoio, amizade e leveza. Seu apoio foi fundamental. Agradeço também à generosidade da minha banca de qualificação, Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, Profa. Dra. Nayara Silva de Carie, Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira, que apontaram caminhos potentes para a continuidade do meu trabalho.

E o que dizer dos meus companheiros e companheiras de Promestre 2019/2020? Só havíamos nos visto de forma presencial uma única vez. Outros, na verdade, nunca vi de forma presencial, mas desenvolvemos uma rede de estudo e de afetos virtual. Quem poderia imaginar que faria todo o mestrado através do ensino remoto emergencial? Quem poderia imaginar que viveríamos uma pandemia mundial?

Porém, todo esse processo trouxe experiências fantásticas. Gratidão a Elaine Aguiar, Mércia Valério, Ricardo de Paula, Bianca Godói, Alcides Lopes, Vitória Araújo, Joelma Sena, Nesir Freitas pela partilha, companheirismo e calor humano em tempos tão sombrios.

Ao grupo “Pedagogia da Prática”, em especial na figura da Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha, pelo acolhimento e carinho.

Quero também expressar minha gratidão ao professor Glaucinei Rodrigues Corrêa, responsável pela parceria com os estudantes do designer Victor Wólney Lourenço da Silva Amâncio e Raíssa Nascimento Fonseca Pinto. Conseguiram alcançar minhas ideias através do *design* e da arte.

E o que dizer dos meus novos companheiros e companheiras de trabalho? Gratidão. Gratidão aos professores e professoras (todos e todas) da Rede Municipal de Belo Horizonte. Em especial à Profa. Isabela Lemos Coelho Ribeiro, parceira na aplicação dos roteiros aos estudantes. À Coordenadora-geral Alessandra Cristina Pereira e à Gisliane Farias Eustáquio, Coordenadora do terceiro ciclo, e à vice-diretora Caroline Coutinho Santos, da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (EMPTN), ano 2021.

Gratidão às companheiras do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-raciais da Prefeitura de Belo Horizonte, em especial à Maria das Mérces Vieira e à Mara Evaristo pela acolhida, pela partilha, pelo aprendizado.

Gratidão às professoras Ana Paula Sanches e Sueli Fernandes, amigas e companheiras para todas as horas. Ao professor Sérgio Oliveira e à amiga Vilmara Pereira Freire Ribeiro, por serem os principais incentivadores da minha entrada no Promestre. Gratidão por acreditarem.

Gratidão às(aos) estudantes do 7º ano da EMPTN, em 2021, parceiras(os) nessa empreitada. Gratidão a todos os povos indígenas de Minas Gerais, por fazerem parte da minha ancestralidade e por compartilharem hoje a contemporaneidade.

*Não precisa imitar indígena na escola,
porque nós estamos vivos.*

Isael Maxakali

Resumo

Esta pesquisa de mestrado profissional debruça-se sobre uma questão que inquieta a muitos professores de História do Ensino Básico que é como trabalhar as temáticas indígenas em sala de aula, após a implementação da Lei nº 11.645/2008. A partir da referida lei, analisou-se os currículos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Belo Horizonte. Fez-se um levantamento histórico e bibliográfico sobre os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade, no intuito de contribuir no combate a um dos vários equívocos existentes sobre os povos indígenas, o de que eles fazem parte apenas do passado. Contou com uma metodologia de cunho qualitativo com aspectos da pesquisa quantitativa, focado na pesquisa-ação. A questão de pesquisa que norteou a investigação desta dissertação foi o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas de Minas Gerais promovendo o interesse dos estudantes do Ensino Fundamental II pela temática de suma importância para a compreensão da formação pluriétnica de nosso país. Ouvir os povos indígenas e ampliar o uso de fontes nas aulas de História é fundamental para que se possa entender a dinâmica de construção dessa narrativa polifônica que se busca no entendimento de uma história outra. É importante destacar o protagonismo desses sujeitos em diferentes áreas (audiovisual, etnomídia, literatura, trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do FIEI etc.). O produto desta dissertação foi uma Aula Histórica, enquanto metodologia, aplicada nas aulas e módulos ministrados junto aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental II, utilizando os recursos digitais disponíveis e possíveis, devido ao período pandêmico. A Aula Histórica, baseada na matriz da Didática da História de Jörn Rüsen, tem como parâmetro a consciência histórica dos estudantes entendida como saberes intrínsecos a cada ser humano, respeitando a narrativa de cada sujeito – não mais entendida como saberes preliminares ou iniciais para a pesquisa. A escola referência foi a Escola Municipal Presidente Tancredo Neves localizada à rua Rad. Joaquim da Fonseca, 45, Céu Azul, Belo Horizonte (MG). Além da Aula Histórica, objetivou-se que os estudantes produzissem material informativo identificando a historicidade e cultura dos povos indígenas de Minas Gerais, organizado em um *e-book*. Criou-se um perfil no Instagram para os professores e professoras de História acessarem alguns dos materiais coletados ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, assim como acessarem o *e-book*. Esta pesquisa não pretendeu encontrar e disponibilizar respostas definitivas sobre sua questão motivadora, mas estimular reflexões para a valorização das culturas indígenas, principalmente dos povos indígenas em Minas Gerais, contribuindo para uma formação antirracista dos estudantes do Ensino Fundamental II, por meio das aulas de História.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008. Povos indígenas. Minas Gerais. Temáticas indígenas. Etnomídia. Ensino de História. Aula Histórica. Pesquisa-ação.

Abstract

This research project for a professional master's degree focuses on an issue that concerns many History teachers in basic education, which is how to work on indigenous themes in the classroom, after the implementation of Law 11,645/2008. It has a qualitative methodology with aspects of quantitative research, focused on action research. The research question that guides the investigation of this project is the Teaching of history and culture of the indigenous peoples of Minas Gerais, promoting students' interest in the topic of paramount importance for understanding the multiethnic formation of our country. To hear indigenous peoples and expand the use of sources in History classes is fundamental to understand the dynamics of construction of this polyphonic narrative that is sought in the understanding of another history. It is important to highlight the role of these subjects in different areas (audiovisual, ethnomedia, literature, papers of FIEI's students etc.). The product of this dissertation will be a Historical Lesson, as a methodology, it will be applied in classes and modules taught to students of the 7th year of elementary school II using the digital resources available and possible due to the pandemic period. The historical lesson, based on Jörn Rüsen's History Didactics matrix, has as a parameter the historical awareness of students understood as intrinsic knowledge to each human being, respecting the narrative of each subject – no longer understood as preliminary or initial knowledge for research. The reference school will be the Presidente Tancredo Neves Municipal School located on Rad. Joaquim da Fonseca Street, 45 Céu Azul, Belo Horizonte (Minas Gerais), 31578-590. In addition to the Historical Lesson, it is intended that students produce informative material identifying the historicity, culture and knowledge of the indigenous peoples of Minas Gerais. Thinking about the organization of a collaborative virtual library, as an open educational resource OER, or an instructional material for history teachers, I will use the material that is being collected throughout the research development process, which is in the public domain. This project does not intend to find and provide definitive answers to its motivating question, but to stimulate reflection-actions for the appreciation of indigenous cultures, especially the indigenous peoples of Minas Gerais, thus contributing to the cultural formation of elementary school students II, through lessons of history.

Keywords: Law 11,645/2008. Indigenous peoples. Minas Gerais State. Indigenous thematic. History teaching. Historical Lesson. Research-action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios mineiros com maior população indígena vivendo em área urbana	50
Figura 2 – Municípios mineiros com maior “porcentagem” de população indígena vivendo em área urbana.....	50
Figura 3 – Matriz da didática da História de Jörn Rüsen.....	71
Figura 4 – Metodologia da Aula Histórica.....	72
Figura 5 – Regional Venda Nova e seus bairros	74
Figura 6 – Roteiro 8, Módulo 4, anamnese.....	81
Figura 7 – Nuvens de palavras com temáticas ligadas à natureza	83
Figura 8 – Nuvem de palavras relacionando os povos indígenas ao passado I	85
Figura 9 – Nuvem de palavras relacionando os povos indígenas ao passado II	85
Figura 10 – Nuvem geral	86
Figura 11 – Representação do povo Pataxó.....	92
Figura 12 – Representação Maxakali I	93
Figura 13 – Representação Maxakali II.....	93
Figura 14 – Representação do povo Krenak.....	94
Figura 15 – Representação do povo Pataxó.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formato de entrega dos trabalhos	79
Gráfico 2 – Conhecimento sobre a existência de povos indígenas no Estado de Minas Gerais	81
Gráfico 3 – Atividades elaboradas pelos estudantes	82
Gráfico 4 – Associação dos indígenas sob o olhar dos alunos.....	84
Gráfico 5 – Povos indígenas escolhidos pelos alunos para a pesquisa	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adequações às habilidades do CRMG de História do 7º ano do Ensino Fundamental	41
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP/UFMG – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais

CUPI – Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPTN – Escola Municipal Presidente Tancredo Neves

FaE – Faculdade de Educação

FIEI – Formação Intercultural de Educadores Indígenas

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEI/MG – Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROLIND – Programa de apoio às licenciaturas indígenas

PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação e Docência

RME – Rede Municipal de Educação

SEE-MG – Secretaria de Educação de Minas Gerais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TI – Terra Indígena

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

TIX – Terra Indígena Xakriabá

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVAJA – União dos Povos Indígenas do Vale do Javari

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMÓRIAS	18
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Estrutura da dissertação.....	30
2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: O MOVIMENTO INDÍGENA COMO PONTO DE PARTIDA	32
2.1 A Lei nº 11.645/2008	36
2.2 As temáticas indígenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	37
2.3 As temáticas indígenas no Currículo Prescrito de Minas Gerais	39
2.4 A Matriz Curricular – SMED/BH: percursos para o enfrentamento da pandemia	43
3 A HISTÓRIA INDÍGENA ACADÊMICA E SEUS AVANÇOS: A DISTÂNCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3.1 A agência indígena na história	47
3.2 Identificando os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade.....	48
3.3 Os povos indígenas em Minas Gerais e seus territórios tradicionais	52
3.3.1 Terra Indígena Xakriabá.....	53
3.3.2 Terra Indígena Krenak.....	54
3.3.3 Terra Indígena Maxakali	55
3.4 As temáticas indígenas na Educação Básica.....	56
3.5 As temáticas indígenas nos livros didáticos de História	57
3.5.1 Análise do livro didático da escola referência.....	59
4 COMO TRABALHAR AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	62
4.1 A etnomídia como ferramenta de empoderamento	63
4.2 A literatura indígena brasileira contemporânea	64
4.3 Autoria indígena produzida em cursos de formação de professores: o FIEI	65
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO	69
5.1 Procedimentos Metodológicos: a matriz da didática da História por Jörn Rüsen.....	70
5.2 A Aula Histórica enquanto metodologia.....	72
5.3 A escola e seus sujeitos	73
5.4 O desenvolvimento da pesquisa	77
5.5 Análise dos dados.....	80
5.5.1 Análise das pesquisas produzidas pelos estudantes.....	89
5.5.2 Análise das imagens	92
5.6 Avaliação / metacognição	95

6	RECURSO EDUCATIVO	97
6.1	Propostas iniciais.....	97
6.2	A organização do Recurso	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A – TERMO À DIREÇÃO DA ESCOLA	114
	APÊNDICE B – TCLE AOS RESPONSÁVEIS	116
	APÊNDICE C – TALE AOS ESTUDANTES	118
	APÊNDICE D – ROTEIRO 8, MÓDULO 4	120
	APÊNDICE E – PERGUNTAS E RESPOSTAS DO ROTEIRO 8 DO MÓDULO 4	124
	APÊNDICE F – EXEMPLOS DE TRABALHOS APRESENTADOS POR ESTUDANTES À PESQUISA-AÇÃO SOBRE POVOS INDÍGENAS	127
	ANEXO A – OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES: HISTÓRIA, 7º ANO	130

MEMÓRIAS

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (Paulo Freire, 1996).

Voltar à academia 20 anos após minha formatura na graduação para fazer o mestrado está sendo uma experiência ímpar na cura, na ressignificação e na valorização de qualidades que achei não possuir. Não compreendia que minha prática profissional pudesse ter conexões tão profundas com os conhecimentos acadêmicos e que eu pudesse ir a um “mais além”. Quando narramos nossas experiências, segundo a professora Dinah Terra (2004), também nos organizamos enquanto sujeitos.

A identidade particular de cada ser humano se dá mediante construção, convivência e influência dos outros; somos constituídos da pluralidade dos indivíduos que nos cercam, por meio das trocas, sensações, emoções. Para que nossa constituição seja mais plena possível, nada melhor que compreender o outro e resgatar suas experiências de vida através de conversas, de narrativas, de trocas de experiências.

Até fevereiro de 2021, eu era professora da rede particular de ensino Colégio Frederico Ozanam, onde lecionei o conteúdo de História ao Ensino Fundamental II por 20 anos. Porém, três dias após ter sido dispensada da referida instituição da rede particular, fui nomeada na Prefeitura de Belo Horizonte como professora municipal de História. Fui lotada, inicialmente, na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (Regional Venda Nova) e, atualmente, estou na Escola Municipal José de Calasanz (Regional Nordeste).

Lecionei em escolas públicas da rede estadual de 1998 a 2004, retornando em 2019, principalmente no EJA Fundamental e Médio. Fui convidada por faculdades semipresenciais para lecionar o conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira, assim como História e Cultura dos Povos Indígenas, e a realizar oficinas sobre como trabalhar a questão afro-racial nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para Tardif (2002), o saber dos professores está relacionado à pessoa e à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional, à sua relação com alunos e demais atores escolares.

Sempre estudei em excelentes escolas públicas, como a Escola Estadual Barão de Macaúbas, Ensino Fundamental I, e a Escola Estadual Sagrada Família, durante todo o Ensino

Fundamental II e Ensino Médio. Amante que sou da História, concorri ao vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fazendo uma prova fechada e outra específica aberta – fui aprovada.

Graduei-me em História pela UFMG entre os anos de 1996 a 2000 e mesmo antes de me formar lecionava na rede estadual de Minas Gerais e trabalhava como bolsista pelo CNPq, na sala de pesquisa da Profa. Doutora Maria Efigênia Lage de Resende (Projeto “UFMG, Memória e História”, no período de setembro de 1998 a dezembro de 1999).

Aprendi muito ao longo desse período. Tive o privilégio de ser uma professora e pesquisadora ao mesmo tempo e percebi que uma prática não precisa estar desconectada da outra. Agradeço enormemente às escolas estaduais que me ensinaram o labor de um(a) professor(a) e à Profa. Maria Efigênia, que me ensinou o rigor e o vigor de uma verdadeira pesquisadora.

Recebi uma excelente formação enquanto historiadora, porém aprendi a ser professora realmente na prática. Segundo Bernadete Gatti (2010), existe um hiato entre a graduação, mesmo a licenciatura, e a formação de professor(a). Ocorre muitas vezes que os professores que ministram as aulas na graduação, na maioria das vezes, se esquecem ou não levam em consideração que os discentes ali presentes serão futuros professores.

A prática de professor(a) é fundamental à construção do saber docente. Sem a prática não nos tornamos professores; toda nossa vivência nos constrói enquanto profissionais da educação. Não basta saber o conteúdo ou a metodologia, não que isso não seja importante e obviamente fundamental, mas a validação dos saberes experienciais é também de suma importância.

Com o passar dos anos e a implantação da Lei nº 10.639, de 2003, colocando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, senti a necessidade de me especializar, pois, durante a graduação, não tive matéria que contemplasse esse conteúdo.

Foi então que ingressei no curso de especialização *lato sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) “História e Cultura Afro-Brasileira” em 2007. Abriu-me um campo novo e auxiliou-me no desenvolvimento de minhas aulas nessa temática, no desenvolvimento de uma pesquisa que analisa a participação de afro-brasileiros na construção da capital mineira. A partir desse trabalho, pude experimentar a docência no Ensino Superior, sendo convidada a falar do tema até então pouco difundido.

Depois, com a Lei nº 11.645/2008, que garante o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nas escolas brasileiras, senti novamente a necessidade de atualizar-me, por não dominar o conteúdo e não encontrar bibliografia que pudesse orientar-me. Para sanar essa

lacuna, fiz minha inscrição no Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas (CUPI 2016), proposto pela Faculdade de Educação da UFMG em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais.

O CUPI forneceu-me base importante nessa temática, porém percebi o quanto é limitado o número de trabalhos e referências ofertadas aos professores e estudantes para desenvolvimento em sala de aula das temáticas indígenas. Sou interessada por História Social, estudo dos povos, ensino e pesquisa das humanidades e sei que, para desenvolver um bom trabalho, é fundamental a minha especialização.

Passamos anos reproduzindo uma história eurocêntrica, hegemônica, colonial, em que os diferentes sujeitos foram silenciados ao longo de séculos de dominação. Trazer à sala de aula de História as diferentes narrativas é colaborar, fazer parceria com o protagonismo e autonomia dos povos indígenas. Ensinar exige pesquisa, compromisso social. Assumir a responsabilidade juntos, na autonomia de todas e todos (FREIRE, 1996).

Senti que algo faltava na narrativa tradicional que se apresentava e se apresenta na sala de aula. Onde estão os sujeitos? Onde estão a minha experiência e a experiência dos estudantes? Por que não os ouvir? Por que só olhar uma margem do rio ou um lado da praia? A sociedade organizada com base em um modelo consumista e autoritário nos priva de narrar experiências, nos deixa pobres e vazios na arte de contar histórias. Ao observar a sociedade, percebemos a falta de sentido e sentimentos que ela nos transmite perante a vida. Isso é Benjamin (1994).

Ingressei-me no Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), na linha de docência e humanidades na turma de 2020 para apreender novas realidades e abordagens em relação à temática indígena na sala de aula, aprofundar nas questões que me inquietam, para questionar ou mesmo repensar as minhas práticas pedagógicas.

Como todo o “mundo”, devido à pandemia de covid-19 (ocasionada pelo novo coronavírus), vi minhas atividades presenciais serem transformadas em atividades virtuais, experimentando um único dia de aula no *campus* da UFMG, 18 de março de 2020. Posteriormente, todas as atividades passaram a ser remotas de forma emergencial.

Como disse Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. Tudo se entrelaça e gera uma narrativa outra, talvez uma contranarrativa, que se definiria por se opor e desconstruir narrativas comuns de discriminação e intolerância, mas vai além e tem uma abordagem propositiva, focando no diálogo, na igualdade, no respeito às diferenças e na liberdade.

Por que essas questões me atravessam? Talvez por ser uma mulher descrita pelo IBGE como parda ou pela sociedade como morena, mas que, na verdade, não sabe ao certo suas múltiplas raízes africanas e indígenas. Que ainda não acessou sua ancestralidade, devido ao processo cruel do pardismo.

Segundo Walter Benjamin, a narrativa pode curar toda doença. Narrar têm um efeito terapêutico. Ao narrar as experiências da vida, começa o processo de cura. Nós estamos esquecendo a prática de narrar, gerando um processo de introspecção e adoecimento.

Para Daniel Munduruku e Julie Dorrico, em “Eu sou Macuxi e outras histórias” (2019), a memória é certamente a grande chave da descoberta de ser. A reminiscência, para Benjamin (1994), funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo e inclui todas as variedades da forma épica. Dentre elas encontra-se, em primeiro lugar, a encarnada pelo narrador: ela tece a rede que, em última instância, todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores.

Ao narrar minha trajetória profissional, rememorando minhas práticas percebi o quanto o ofício de historiadora e professora de História me prendiam a uma leitura muito acadêmica ou muito científica das minhas ações, impedindo que, no ato de narrar, a “Flávia Regina” enquanto mulher, mãe, filha, neta e esposa aparecesse. Pensar em uma escrita acadêmica “apartada da subjetividade” não me permitia colocar em pauta todas as minhas vicissitudes.

Pode-se dizer que isso é uma entrada com o “corpo”, com o que é próprio do sujeito, e que pode mover tanto o narrador quanto o leitor em direção a conjuntos diferentes de probabilidades, inclusive dentro de uma mesma cena de um cotidiano muitas vezes aprisionador (FRAUENDORF *et al.*, 2016, p. 357).

O Promestre é sem dúvida o lugar em que minha formação se abre a novas perspectivas e novas possibilidades nunca cogitadas. Pesquisar e repensar, em minha própria prática, coloca-me no lugar da “escrevivência”, parafraseando Conceição Evaristo, da narrativa de mim e de nós enquanto docentes.

Eu sou essencialmente professora de História. Hoje, talvez de histórias, pois estou em busca de outras narrativas silenciadas ao longo do tempo. Esse é o meu lugar de fala. “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Djamila Ribeiro, em 2019).

1 INTRODUÇÃO

Educar os não indígenas para que os brancos possam ver que os índios não são da forma que eles pensam, pois acham que o índio é animal, o índio não tem alma. É através da escola que vão entender quem é o índio. O branco fala que quem não fala mais a língua, não é mais índio. Eu entendo pelo contrário: nós manuseamos a tecnologia porque a gente tem esse contato com a sociedade não indígena. Os nossos ancestrais, os nossos pajés, já sabiam que iam chegar essas pessoas trazendo tudo o que não presta. Eu estou com essa roupa, estou com óculos, este fone de ouvido, mas eu sou índio, o meu sangue corre aqui de índio. Dá para perceber que eu falo mal o português. Aonde eu já fui – em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Brasília mesmo –, eu cheguei no aeroporto e os caras me trataram como se eu fosse um estrangeiro. Começaram a falar em espanhol comigo e eu falei: “não senhor, eu não sou espanhol, não sou estrangeiro: eu sou índio, verdadeiro povo aqui do nosso país”. Então eu vejo assim: pena que os parentes perderam a língua, não foi porque quiseram abandonar a sua própria cultura, mas foi uma pressão, a colonização. Os portugueses chegaram aqui impedindo os povos indígenas de praticar a sua própria cultura, falar a sua própria língua. (Paulo Kenampa Marubo, 2019).¹

Pensar as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Básico é repensar a própria epistemologia da História enquanto ciência, enquanto narrativa única de um passado no qual diversos sujeitos construíram suas narrativas, porém silenciadas pela narrativa oficial que se fez norma. As realizações comunais dos povos e coletivos contra as corporações e as instituições hegemônicas levam a formas outras de pensar as conquistas coletivas e comunais na contemporaneidade.

Ainda hoje, há em nosso meio uma grande dificuldade de percepção dos povos originários. Percepção de que não vivem congelados no tempo, nos livros de História, mas que são nossos contemporâneos e ainda hoje lutam pelo seu espaço. Disputam no nosso imaginário e principalmente no imaginário de nossos alunos e alunas a imagem idílica do índio de cocar, despido de arco e flecha na mão e a figura do índio que não é mais índio (aculturado) que usa *jeans* e Instagram.

Infelizmente, as representações dos povos indígenas feitas nas escolas estão intimamente ligadas com as imagens estereotipadas do “índio genérico”, expressão cunhada por Darcy Ribeiro (1970), alimentando ideias errôneas de uma homogeneidade cultural que ignora toda a peculiaridade e singularidade das diversas nações indígenas que convivem no território nacional. Dessa forma, foi negada aos povos indígenas a contemporaneidade.

¹ Originário do Vale do Javari, coordenador-geral da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA) na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia. O vídeo dessa entrevista encontra-se em: RACISMO e anti-racismo no Brasil: o caso dos povos indígenas. **The University of Manchester**, [2018]. Disponível em: <http://projects.alc.manchester.ac.uk/racism-indigenous-brazil/pt/pagina-inicial/>. Acesso em: dez. 2021.

Imprimiram na história sua participação ancestral na modernidade, modernidade essa que ainda os atravessa.

A Lei nº 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de História e Cultura Indígenas na Educação Básica, assim como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade formada por grande diversidade cultural e étnica.

Até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para reconhecimento da diversidade étnico-racial no Ensino Básico. Cabe destacar que na LDB sancionada em 1996 não aparece de forma clara esse reconhecimento.

Partindo do princípio de a Lei nº 11.645/2008 ser, sem dúvida, um avanço para se pensar a questão indígena na sala de aula, vários entraves dificultam o cumprimento da lei. Os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, devem atentar-se a que a função do trabalho com as temáticas indígenas não seja prerrogativa exclusiva do professor de História. Muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender à demanda criada pela lei. Os currículos oficiais, em maioria defasados, não tratam dessas temáticas ou, se tratam, o fazem de forma inapropriada.

Como caracterizar com clareza e realidade os diversos povos indígenas brasileiros e em especial os povos indígenas que vivem em Minas Gerais, se o educador e a educadora não são formados para tal? Ou, apesar de todo seu esforço acadêmico, não encontram material capaz de sanar essa lacuna educacional?

Pesquisas para a transformação social que levem a sério experiências dos grupos subalternizados, incluindo conhecimentos múltiplos, dimensões emocionais e espirituais gerando um movimento de decolonialidade – instância crítica da modernidade – são fundamentais para uma forma outra de se pensar a história (SPYER, 2019).

Ao mesmo tempo em que se desprende do paradigma da modernidade racionalidade, a decolonialidade traz novos projetos e narrativas outras, que dão reexistência a modos de ser e de pensar pluriversos que estavam subjugados pelo poder colonial. A subjugação de narrativas, ciências e modos de vida dos diversos povos indígenas que habitam o território brasileiro contribuem para a estereotipia desses sujeitos. A narrativa única da história pautada na premissa europeia não só invisibiliza as agências dos povos originários como também reforça a exclusão desses povos na contemporaneidade.

Catherine Walsh (2019) discute um conceito interessante para se pensarem estratégias decoloniais: a interculturalidade. Trata-se da possibilidade de construir outro imaginário social

que permita criar e pensar condições para formas outras de organizar a sociedade, saberes e modos de vida.

Para a autora, o projeto da interculturalidade, com base nas experiências e propostas indígenas do Equador, coloca em evidência um questionamento à colonialidade, estabelecendo como meta a descolonização, ou seja, projetos vinculados à necessidade de transformar as relações, estruturas e instituições dominantes.

Guardadas as devidas proporções entre o movimento indígena do Equador e o movimento indígena brasileiro, conclui-se que não haverá efetividade no projeto da interculturalidade sem que se escutem, de fato, outras formas de relações, outros saberes e outros sujeitos.

No campo da História, apesar da preocupação constante da inserção dos povos indígenas nos livros e materiais didáticos, persiste a tendência de situar essas sociedades apenas nos períodos pré-colonial e colonial (BARROSO, 2010).

A colonialidade do poder,² cuja força transforma as diferenças em valores, classificando as sociedades e os sujeitos segundo suas carências, subalterniza, unifica e massifica e se perpetua em países que sofreram o processo de colonização. No Brasil, não seria diferente, haja vista todo o processo colonial (QUIJANO, 2010).

Porém, para além do colonialismo, a colonialidade seria uma continuação dos efeitos coloniais na contemporaneidade. A colonialidade é entendida, dessa forma, como a perpetuação da colonização, cujos efeitos vivemos e padecemos até hoje. Precisamos de epistemologias outras, modos outros de fazer a história, incluir novas narrativas (SPYER, 2019).

A versão única da história empobrece e cria estereótipos incompletos e gera preconceitos, violências e silenciamentos, como diz Chimamanda Adichie, em seu livro “O perigo de uma história única” (2019).

As sociedades indígenas não fazem parte apenas do passado. Alguns livros didáticos de História chegam a mencionar os indígenas no século XVI, na época da colonização, deixando a impressão de eles não mais existirem. Nos meios midiáticos, a presença indígena está, na maioria das vezes, associada a situações de violência e conflito. No entanto, ao contrário do que isso tudo possa sugerir, elas não estão “desaparecendo”.

² Por uma perspectiva crítica, a ideia de colonialidade do poder demarca um novo paradigma nas Ciências Sociais, teoria que Quijano se dedica a partir da década de 1990. Segundo a professora da Universidade de Brasília — UNB Rita Laura Segato, em artigo “Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder”, o trabalho de Quijano compõe junto a outras teorias uma virada na compreensão da ciência em diversos âmbitos, como a Teologia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido (AZEVEDO, 2018).

No Censo de 2010, o IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas quanto indígenas declarados fora dela.

O que importa é compreender os indígenas como sujeitos históricos que agem conforme sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato (WITTMANN, 2015).

Sobre a concepção de aprendizagem, não é possível ensinar sem uma referência ao modo como os alunos aprendem, especialmente no que diz respeito às particularidades dos processos de aprendizagem de cada estudante.

Segundo Paulo Freire (1996), o educador democrático não pode negar-se o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com eles a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem relação com o discurso “bancário”, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. A concepção tradicional atribui a professor(a) o papel de transmissor de conhecimentos e controlador dos resultados obtidos. À aluna e ao aluno cabe interiorizar o conhecimento que lhes é apresentado. A aprendizagem consiste na reprodução da informação, e essa maneira de entender a aprendizagem configura uma determinada forma que se relacionar em classe.

Na concepção construtivista, ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo. Trata-se de um ensino adaptativo, isto é, um ensino com capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam.

Portanto, professoras(es) podem assumir desde uma posição de intermediários entre o estudante e a cultura, a atenção para a diversidade de alunos(as) e de situações, ou à posição de desafiar, dirigir, propor, comparar. Tudo isso sugere uma interação direta entre estudantes e professores, favorecendo a possibilidade de observar e de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos discentes.

A necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na

organização das aulas de História. Desse ponto de vista, Jörn Rüsen³ não aceita que a história seja “contada pelos outros”, no caso professor(a), e as competências narrativas de alunas(os) sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomadas como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos (SCHMIDT, 2017).

A aula de História não deve e não pode evitar uma participação prévia, com a qual as alunas e os alunos trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica. Esses sujeitos trazem consigo de forma intrínseca e inerente a formação de uma consciência histórica com a qual estabelecem uma prática de vida e de pertencimento.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2017), a centralidade da aprendizagem na prática docente é um desafio que vem sendo enfrentado por educadoras(es) em geral e, especialmente, pelos especialistas na área das didáticas específicas, como a didática da História, podendo-se afirmar que: se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina.

Para Isabel Barca (2012), é um pressuposto da Educação Histórica: a inter-relação entre teoria e prática, desenvolvendo o ensino de História com base em investigações e propostas testadas empiricamente.

O ensino de História se efetiva mediante pesquisa histórica em sala de aula, feita por estudantes e professoras(es), criando condições para que o conhecimento histórico, produzido por elas e eles, possa contribuir para que os sentidos atribuídos pelos educandos à realidade sejam instrumentalizados e desenvolvidos.

Professoras(es) devem ainda potencializar progressivamente a autonomia dos estudantes na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão aos objetivos e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender. A função de professor(a) é orientar o processo de pesquisa, análise de evidências e desenvolvimento da narrativa histórica, etapas protagonizadas por estudantes.

Considerando o problema proposto a ser investigado e estudado por esta dissertação, a pesquisa parte do pressuposto de que, dentro da História enquanto disciplina, professora e professor, ao definirem os conteúdos a serem contemplados em sua proposta de trabalho, devem ter pleno conhecimento dos objetivos e da problemática que pretendem abordar e a relevância dos mesmos na realidade de estudantes.

³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 17 maio 2021.

Desta feita, a função de professor(a) é orientar o processo de pesquisa, etapas protagonizadas por estudante, ampliando a autonomia dos mesmos e dando sentido à aprendizagem.

Outro aspecto importante a se considerar na elaboração de uma aula de História é o material a ser utilizado por estudantes. Sendo precárias e deficitárias as narrativas tradicionais (livros didáticos) referentes à temática proposta, a voz dos próprios indígenas contando suas histórias e seus modos de vida será de suma importância.

As narrativas dos povos originários partem de um lugar geopolítico, constituindo um corpo social/coletivo do sujeito ou dos sujeitos que falam. A partir dessas falas, do acesso aos meios digitais e audiovisuais, as urgências e agências dos diversos povos indígenas estão chegando a outros lugares e estão contribuindo para a construção de uma *episteme* outra do entendimento historiográfico.

As publicações produzidas hoje por intelectuais e professoras(es) indígenas também oferecem possibilidades para estudo nas escolas não indígenas. A relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de etnias, constituem um movimento que Almeida e Queiroz (2004) denominam de “eclosão de uma literatura indígena”.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e apontar possibilidades para o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas em Minas Gerais, nas aulas de História do Ensino Fundamental II da rede municipal de Belo Horizonte. Para tanto, foram traçados objetivos específicos:

- Identificar quem são os povos indígenas que habitam o território mineiro e como se distribuem geograficamente na contemporaneidade.
- Fazer um levantamento bibliográfico e historiográfico sobre os principais povos indígenas em Minas Gerais.
- Analisar as transformações nos currículos oficiais a partir da Lei nº 11.645/08.
- Analisar os Percursos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Objetos de Conhecimento e Habilidades Essenciais em História – 7º ano, em relação às histórias dos povos indígenas de Minas Gerais.
- Fazer um levantamento dos textos de autoria indígena produzidos por povos de Minas Gerais, incluindo os trabalhos de conclusão de curso do FIEI na área de Ciências Sociais e Humanidades.
- Desenvolver uma Aula Histórica para problematização das temáticas indígenas que considere a consciência histórica dos estudantes, suas concepções e carências.

- Produzir um *e-book* que auxilie aos professores na abordagem das histórias e culturas dos povos originários de Minas Gerais em sala de aula.
- Disponibilizar material informativo a professores em um perfil no Instagram.

Para o desenvolvimento da pesquisa e o alcance de tais objetivos, esta dissertação contou com uma abordagem de análise qualitativa com aspectos da pesquisa quantitativa, focada na pesquisa-ação. As atividades de pesquisa realizadas propuseram abordagem aplicada da temática indígena em sala de aula. Mais especificamente nas aulas de História.

Na primeira etapa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica documental exploratória e explicativa. A maior parte do material historiográfico encontrado sobre os povos indígenas parte do ponto de vista do colonizador. De acordo com Cunha (1992), sabe-se pouco da história indígena: “nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe”.

Pensando em uma historiografia da história indígena, feita por não indígenas, percebe-se a ausência dos sujeitos indígenas na confecção dessa história. Até meados do século XX, desconsiderava-se a existência de uma “história” indígena, uma vez que, para a historiografia tradicional eurocêntrica, as populações ágrafas não tinham história. O estudo dos relatos e modos de vida dos povos originários ficava restrito aos trabalhos dos antropólogos e áreas afins, ou era descrito via fontes de terceiros ou documentação oficial escrita pelo colonizador.

Porém, uma história propriamente indígena ainda está por ser feita. É mister recuperar as narrativas dos povos originários. Para tal deve-se exercer uma escuta profunda para incluirmos, na academia e nos materiais didáticos, as narrativas que verdadeiramente partam das memórias desses povos, não dos relatos coloniais.

Foram utilizados referenciais teórico científicos em livros, teses, dissertações, artigos e publicações de indígenas e não indígenas, assim como análise dos Percursos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e outros currículos prescritos que serviram de base para a construção das diretrizes educacionais da Prefeitura de Belo Horizonte, como o Currículo Referência de Minas Gerais,⁴ documento elaborado baseado em fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da

⁴ MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curt%20Refer%20de%20Minas%20Gerai%20vFinal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Foi feito também um levantamento dos textos de autoria indígena produzidos por estudantes indígenas de Minas Gerais, incluindo os trabalhos de conclusão de curso do FIEI na área de Ciências Sociais e Humanidades. Buscaram-se acessar plataformas digitais e audiovisuais produzidas por indígenas que atualmente se localizam dentro e fora de Minas Gerais.

Na segunda etapa, foi desenvolvida uma pesquisa de campo a partir da pesquisa-ação, que permitiu superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Os resultados da pesquisa-ação ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças (ELLIOT, 1998).

A pesquisa concentra-se em torno dos problemas presentes nas aulas de História identificados ao longo da minha experiência docente. Como trabalhar as temáticas indígenas em sala de aula diante da escassez ou inadequação do material didático disponível? Qual percepção sobre os povos indígenas os estudantes do Ensino Fundamental II estão trazendo?

Em busca da aproximação entre a Teoria da História e a Didática da História, Jörn Rüsen propôs uma matriz didática, tendo como referência a sua matriz do pensamento histórico, levando em consideração a consciência histórica de cada estudante. Não mais como saberes preliminares ou iniciais para a pesquisa, mas como saberes intrínsecos a cada ser humano, respeitando a narrativa de cada sujeito.

A matriz proposta por Rüsen sugere a necessária relação entre a práxis dos sujeitos, professores e alunos(as) e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de História.

Com esses preceitos a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, propõe a Aula Histórica – modelo de metodologia que adotei no desenvolvimento do roteiro de estudo com a temática dos povos indígenas de Minas Gerais, material utilizado pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

A participação dos estudantes se deu na condição de voluntários colaboradores desse projeto de pesquisa, com seus devidos consentimentos prévios formalizados junto a mim enquanto professora/pesquisadora e seus responsáveis, assim como após o aceite da referida escola.

Dados e informações das atividades desenvolvidas pelos estudantes foram armazenados e tratados em arquivos de imagens (fotos dos cadernos) e em plataformas de edição de textos, no caso do aluno que entregou o trabalho digitado. Foram acondicionados em pastas específicas em computador de acesso e uso particular e restrito. Lembrando que, como professora da rede municipal de Belo Horizonte, tenho acesso aos trabalhos de alunos(as) via Google Drive das tarefas enviadas, mas só foram utilizadas aquelas cujo livre consentimento do estudante e dos seus responsáveis obtive.

Alunas(os) e responsáveis foram muito solícitos. Observei que os estudantes ficaram extremamente empolgados com as autorizações. Alguns entregaram os termos antes mesmo de desenvolverem o roteiro, o que não é de praxe, haja visto que em muitas ocasiões não retornam bilhetes ou autorizações. Outros entregaram apenas os termos e não fizeram a atividade. Acharam as autorizações mais importantes. Sentiram-se empoderadas(os), valorizadas(os) e respeitadas(os). Acharam muito legal fazer a rubrica e participar da pesquisa.

Essas duas etapas serviram de base para fundamentar processos de levantamento e revisão de bibliografia, fichamentos, resumos, sequenciando-se em leituras, estudos e análises, por meio de inferências, interpretações, relações lógico-discursivas, que serão realizados durante o desenvolvimento dos estudos e das investigações visando à produção de conhecimentos para alcançar objetivo principal e objetivos secundários propostos e tendo como foco o problema apresentado e contextualizado aqui na Introdução deste projeto.

1.1 Estrutura da dissertação

O segundo capítulo, intitulado “A Implementação das Temáticas Indígenas nos Currículos Oficiais: o Movimento Indígena Brasileiro como Ponto de Partida”, apresenta breve histórico sobre o movimento indígena como promotor de demandas que levaram, em conjunto às lutas dos movimentos sociais não indígenas, à Lei nº 11.645 de 2008. A referida lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda no segundo capítulo, tem-se a análise da presença das temáticas indígenas nos currículos prescritos, como a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Belo Horizonte.

O terceiro capítulo “A História Indígena Acadêmica e seus Avanços: a Distância em Relação à Educação Básica” apresenta breve descrição de como os povos indígenas têm sido descritos tradicionalmente na história oficial brasileira, até a Nova História Indígena a partir da

década de 1990. No subtítulo subsequente, foi feito levantamento sobre os povos indígenas de Minas Gerais para identificá-los, porém partindo da contemporaneidade. Nos outros subtítulos, foi feita análise inicial sobre a distância existente entre as pesquisas acadêmicas e a Educação Básica em relação às temáticas indígenas.

O capítulo quatro, “Como Trabalhar as Temáticas Indígenas nas Aulas de História”, identifica alguns desafios e possibilidades para trabalhar as temáticas indígenas em sala de aula, dando ênfase ao protagonismo indígena em diferentes áreas. Destaque para a produção dos estudantes indígenas do FIEI, como forma de conhecermos um pouco da história de alguns povos indígenas de Minas Gerais.

O capítulo cinco, “Delineamento Metodológico e o Desenvolvimento da Pesquisa-ação”, descreve a metodologia que orientou a pesquisa, assim como a proposta de Aula Histórica como metodologia aplicada nas aulas de História, através do roteiro de estudo, desenvolvido e ministrado durante o período pandêmico.

O capítulo seis discorre sobre o recurso educativo, construído em fusão quase orgânica com a prática e com a pesquisa, resultando na elaboração de um *e-book* e um perfil no Instagram para facilitar o acesso aos educadores.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: O MOVIMENTO INDÍGENA COMO PONTO DE PARTIDA

O índio não se chamava nem se chama índio. O nome “índio” veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do Sol, da Lua e do sonho. [...] O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas. É dessa maneira, então, que começaremos. (Kaká Werá Jecupé, 2020, A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio).

Começaremos, como Kaká Werá Jecupé (2020), pelo nome das coisas. Quando a palavra “índio” é utilizada por grande parte da população brasileira, remete-nos a um apelido pejorativo imposto pelos colonizadores para designar a todos os habitantes nativos da América. Esse termo traz consigo um sentido simbólico e ideológico associado a características negativas de preguiça e indolência, primitivismo e selvageria, que apaga toda a diversidade presente entre os povos indígenas e gera distorções e estereótipos.

Um dos primeiros atos na conquista de um povo é dar-lhe um nome que não seja aquele pelo qual os indivíduos participantes dessa identidade⁵ coletiva se reconheçam. Nesse sentido, o colonizador denominando a todos os povos originários de índios invisibiliza suas culturas, ideias, familiaridades. Cada vez que utilizamos a palavra “índio”, estamos negando a identidade social desses povos. A construção da autodeterminação passa obrigatoriamente pelo restabelecimento de um nome próprio (CERRI, 2011, p. 42).

Por isso, ao longo deste trabalho, será adotado o termo “indígena” para designar os diferentes povos originários do Brasil. Para fugir da generalização da pluralidade dos povos originários brasileiros, a adoção do termo “indígena”, que significa “natural do lugar que se habita”, ou “originário, aquele que está ali antes dos outros”, é mais apropriada para designar essas populações.

O Movimento Indígena Brasileiro, que surge na década de 1970, engloba diferentes povos, diferentes lideranças que em prol de ideais comuns na manutenção de suas culturas e de luta por suas demandas, se uniram e passaram a utilizar o termo “índio” para designar essa identidade nova. Quando os próprios indígenas se autodenominam índios, significa que todos são parentes e estão engajados na luta e na resistência. Sendo assim, esse termo será utilizado somente nesse referido sentido.

⁵ Segundo Hall (2005), identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

Segundo Daniel Munduruku (2012), “o movimento indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar”.⁶ Nesse período de exceção, diversos movimentos sociais se organizam, e várias demandas são colocadas em pauta, como no caso do Movimento Negro e do Movimento Indígena.⁷

Para Nilma Lino Gomes (2011), O movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 1970.

Nesse sentido, também o Movimento Indígena se organiza como coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcadas por interações entre os diferentes povos indígenas, que se organizam para a defesa de interesses em comum.

Enquanto sujeito político, o Movimento Indígena Brasileiro produz discursos próprios em torno de uma “nova consciência étnica” que surge de um projeto de conscientização nacional entre os líderes indígenas, tendo como objetivo a formulação de uma plataforma política de unificação do movimento. Não no sentido de um único interesse, mas na perspectiva de catalisar os interesses dos diferentes povos, organizando a ação nos diferentes espaços e instâncias nacionais e internacionais. Diante das demandas, os povos indígenas, apesar de toda sua heterogeneidade e necessidades próprias de suas comunidades originárias, se uniram organizando essa nova consciência étnica que não estava limitada pelas diferenças, sim organizada pelos interesses em comum.

O Movimento Indígena, segundo Daniel Munduruku (2012), representou uma forma nova de perceber como a sociedade brasileira enxergava os povos indígenas e como os povos indígenas poderiam continuar exercendo papel questionador dentro da sociedade brasileira. Acessar os códigos dos não indígenas se fez e se faz necessário para alcançar a autonomia e o autogoverno, sem intérpretes e/ou intermediários.

O “caráter educativo” do Movimento Indígena⁸ foi duplamente importante. Fortaleceu tanto a consciência social dos povos indígenas, no intuito de se perceberem sujeitos de direitos,⁹ rompendo com os estereótipos em torno da presença indígena no Brasil, como impôs “uma

⁶ A ditadura civil-militar brasileira foi o regime instaurado em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito.

⁷ Entendido aqui como movimento cujos protagonistas são os próprios indígenas, seja por meio de associações, assembleias e ou representações políticas que expressam ações das coletividades indígenas, principalmente a partir da década de 1970. Diferente dos movimentos indigenistas que são formados por apoiadores das causas indígenas, como professores, antropólogos, ativistas dentre outros não indígenas.

⁸ Para saber mais sobre o caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro, ver Munduruku (2012).

⁹ Sujeito de direito, isto é, a pessoa enquanto detentora de direitos e obrigações (SALDANHA, 2009, p. 245).

linha de resistência àquilo que seria o destino comum de todos os povos indígenas brasileiros: o extermínio” (MUNDURUKU, p. 202, 2012).

Os anos de 1980 foram decisivos para o Movimento Indígena no Brasil. Representaram uma fase de alianças com vários movimentos sociais e diversos segmentos da sociedade civil tecendo redes de parcerias e solidariedade em torno de interesses em comum. Os movimentos sociais foram de importância fundamental para o fortalecimento dos povos indígenas, carentes de uma visão mais geral sobre o cenário político brasileiro da época.

Entre os anos de 1987 e 1988, essas alianças entre indígenas e não indígenas dirigiram iniciativas que levaram os direitos indígenas a serem consubstanciados na Constituição Federal de 1988. A icônica participação de Ailton Krenak¹⁰ em defesa da inclusão de um capítulo exclusivo sobre os povos indígenas deu mais visibilidade a essa temática e teve como resultado uma Constituição alinhada com a Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas, vinculando esses direitos a um protocolo internacional. Nossa Constituição atual está alinhada também à Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹¹ sobre Povos Indígenas.

Pode-se indicar uma continuidade das lutas indígenas dos anos 1990 e 2000, associada a uma maior visibilidade das questões envolvendo grupos minoritários, ou seja, grupos sociais historicamente excluídos. Dentre esses movimentos indígenas destaca-se o IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido em 1991, em Manaus. Reuniram-se cerca de quarenta e três pessoas, entre estudantes, lideranças e professores indígenas de quatorze etnias, com a assessoria do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e de professores da Unicamp e USP. Esse encontro se destacou pela organização da chamada “Declaração de Princípios”:

¹⁰ Ailton Krenak é líder indígena, ambientalista e escritor. Nasceu em 1953 no Estado de Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce. Foi durante a Assembleia Constituinte, em 1987, que Ailton protagonizou uma das cenas mais marcantes da mesma: em discurso na tribuna, vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta preta para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos indígenas (KRENAK, Ailton. Discurso de Ailton Krenak, em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. **GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 1, p. 421-422, 2019b. DOI: 10.11606/issn.2525-3123.gis.2019.162846. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846>. Acesso em: 29 nov. 2021). *Link* para o vídeo: KRENAK. MPEG. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PkFNpds7iPbqHHAWibvxtzZfjroFVsyY/view>. Acesso em: 29 nov. 2021.

¹¹ “A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes, apresenta importantes avanços no reconhecimento dos direitos indígenas coletivos, com significativos aspectos de direitos econômicos, sociais e culturais. A Convenção nº 169 é, atualmente, o instrumento internacional mais atualizado e abrangente em respeito às condições de vida e trabalho dos indígenas e, sendo um tratado internacional ratificado pelo Estado tem caráter vinculante” (CONVENÇÃO OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em países independentes nº. 169. **Povos Indígenas no Brasil**, [2022]. Disponível em: <https://bit.ly/3YC5brU>. Acesso em: 29 nov. 2021).

Declaração de Princípios

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, PiraTapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 156).

Nesse documento tão importante para a organização escolar indígena, o item treze destaca-se por trazer uma diretriz fundamental à escrita da Lei nº 11.645/2008, a inserção da história e cultura dos povos indígenas nas escolas dos não indígenas a fim de romper com o preconceito e racismo.

Em março de 2008, a Lei nº 11.645 foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão de conteúdos de histórias e culturas das populações indígenas para estudantes do Ensino Básico das redes públicas e particulares.

A referida lei representa uma grande conquista ao Movimento Indígena Brasileiro no plano legal e reflete um contexto nacional e internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados.¹²

2.1 A Lei nº 11.645/2008

Pensar as temáticas indígenas na sala de aula é sem dúvida um grande desafio. Após a implementação da Lei nº 11.645, de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, professoras(es), principalmente, de História se viram em grande dilema.

A Lei nº 11.645/08 forja-se como importante marco para uma educação antirracista, em cumprimento à Constituição, e possibilidade de aprofundamento da democracia, já que várias vozes e diversos sujeitos são postos como protagonistas na construção da história e da sociedade brasileira (FANELLI, 2018).

Certamente a Lei nº 11.645/08 foi relevante e imperativa para a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reelaboração de currículos estaduais e municipais, assim como livros didáticos. Toda lei é um preceito, uma norma produzida para estabelecer as regras que devem ser seguidas, moderar os comportamentos e ações dos indivíduos de acordo com as regras de uma sociedade. Ela gera demandas, porém o processo é lento.

Segundo Cerri (2011, p. 126), a referida lei pode então ser lida como oportuna no intuito de evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir um comportamento excludente dentro de um universo multicultural que é a sociedade brasileira.

O estudo das sociedades indígenas é de suma importância, mesmo que estudantes de uma escola e/ou região não tenham contato direto com essas comunidades. A contribuição das histórias e culturas indígenas na escola perpassa pela compreensão da diferença, da alteridade, tanto para conviver dentro do sistema social quanto para a(o) estudante entender a sua própria forma de ser e estar no mundo (CERRI, 2011).

¹² BRASIL. **Processo nº 23001.000071/2011-69**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

Como implementar a lei “de fato” se professoras(es), em sua grande maioria, não foram formadas(os) para tal? Como desenvolver em sala de aula uma História que contemple a todos os sujeitos que de fato estiveram presentes na formação da história do Brasil? Como romper com a história única colonial, que vem sendo ao longo de séculos intitulada como a versão oficial da história do Brasil? Como colaborar para a construção de uma história decolonial, entendida aqui como um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre a uma pluralidade de vozes e caminhos?

A Lei nº 11.645/2008 constitui-se numa tentativa de reconstituir o lugar desses povos na constituição e na construção do que se pode chamar de Brasil ou de sociedade brasileira. A lei entraria como parte do “dever de memória”¹³ numa linha tênue que se desenha entre a educação, mais especificamente o ensino da História com a justiça, na recomposição de passados sensíveis.

A noção de “dever de memória” se torna conceito teórico adequado para pensar o passado traumático da escravidão no Brasil, o genocídio dos povos indígenas e as permanências sensíveis (PEREIRA; PAIM, 2018).

A legislação trouxe otimismo, mas infelizmente é lamentável saber que ainda se faz necessária uma obrigação legal para abrir espaço a povos indígenas e suas narrativas na história do Brasil ensinada nas escolas. O racismo estrutural¹⁴ instituído no Brasil não só invisibiliza as populações negras e indígenas em nosso país, como impede que suas narrativas façam parte da narrativa oficial da história do Brasil em pé de igualdade com as narrativas dos outros sujeitos constitutivos.

2.2 As temáticas indígenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, não sendo, pois, um currículo, mas um norteador dos

¹³ “Nesse sentido, defender o dever de memória é afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população” (HEYMANN, 2006, p. 7).

¹⁴ ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

currículos estaduais e municipais. Ela é uma referência obrigatória, estabelece os objetivos que se espera alcançar.

Sendo um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional brasileiro, a meu ver, deveria ser também “base” para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

Na BNCC, quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico-Raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso a BNCC tenham disponibilizado tutorias/guias, como material de apoio para implementação do documento e, entre os documentos de apoio disponibilizados, a cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos” (SILVA; SILVA, 2021).

As temáticas a respeito das relações étnico-raciais não estão contempladas como prioridade, dificultando a oferta de um currículo pluriétnico, intercultural que promova o respeito à diversidade possibilitando o diálogo entre os processos de desigualdade em diversos níveis, nacional e local.

A terceira versão da BNCC (2017),¹⁵ em relação ao estudo de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, privilegia uma abordagem cronológica, linear e eurocentrada, adotando como procedimentos básicos eventos tradicionalmente considerados “importantes” na história do Ocidente. A linearidade apresentada impede ou pelo menos dificulta possibilidades outras de seleção e organização do conhecimento histórico (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

Sendo a descrição cronológica considerada no texto da BNCC como forma privilegiada de registro da memória, tem-se a organização dos conteúdos ou eventos históricos a partir da historiografia tradicional europeia. As unidades temáticas e os objetos de conhecimento se apresentam muito próximos aos sumários dos livros didáticos de História, regulamentados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de anos anteriores.

Dentro dessa perspectiva as histórias e culturas dos povos originários entrariam como apêndice de uma história tradicionalmente regida pela linearidade do progresso civilizatório, imposto pelos europeus no processo de colonização do continente americano. Trata-se de uma abordagem que não é principal.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 403).

Pensar nos povos indígenas e suas temáticas dentro da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental é pensar em “outros” sujeitos,¹⁶ em outras epistemologias não devidamente contempladas dentro da história tradicional eurocêntrica. Partindo do pressuposto de não podermos fugir do contexto colonial, podemos pensar em brechas, assumindo compromisso social e político de trazer à história “oficial” esses sujeitos silenciados ao longo do tempo. Como essas demandas devem entrar na sala de aula, já que os instrumentos normativos trazem pouco ou quase não trazem as histórias e historicidades dos povos originários? Como minimizar todos os séculos de negação e de “historicídio”?¹⁷

2.3 As temáticas indígenas no Currículo Prescrito de Minas Gerais

Após a Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) têm-se a construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Matriz Curricular – SMED/BH.

Segundo descrição encontrada no próprio documento:

¹⁶ Sujeitos entendidos como “outros” na BNCC 2017 por estarem fora da lógica eurocêntrica que se institucionalizou como norma.

¹⁷ Seguindo a linha de raciocínio do conceito de “Epistemicídio”, entendido como a negação dos conhecimentos produzidos fora da academia, cunhado por Boaventura de Souza Santos (2011), o conceito de “historicídio”, associa as ideias de História e homicídio, ou seja, “o assassinio de determinados fatos históricos que são retirados dos nossos livros didáticos nas nossas escolas, mas também são retirados dos currículos acadêmicos universitários no Brasil, na América Latina e em todo mundo ocidental” (MORAES, 2020). Edição/transcrição de Cello Latini do vídeo/aula de Wallace de Moraes no canal do CPDEL do YouTube: LEGADOS da pré-modernidade: autoritarismo, negação do autogoverno popular. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal CPDEL UFRJ Decolonial Libertário e Antirracista! Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_YXr9fwWyyw. Acesso em: 5 jan. 2022.

O Currículo Referência de Minas Gerais é, portanto, fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais e, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, será referência curricular para as redes a partir de 2019 (MINAS GERAIS, 2018, p. 8).¹⁸

O currículo é sempre um espaço de disputas, de seleção de conhecimentos organizada por grupos de pessoas sobre o que se considera ser legítimo ensinar, o que torna impossível uma ideia de neutralidade na elaboração dos mesmos. É de suma importância a análise dos currículos – de seus conteúdos e de suas formas – para entender o que cada instituição escolar está propondo em seus diferentes níveis e modalidades.

Para Sacristán (1998), pode-se identificar seis tipos ou níveis de currículos: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo moldado, currículo em ação, currículo realizado, currículo avaliado.¹⁹

Sendo o CRMG um currículo prescrito, apresenta ordenação do sistema curricular expressa por meio de materiais normativos que antecedem a ação. O currículo em ação é a prática concreta da professora e do professor no chão da escola e o currículo editado, não apresentado. Sacristán compreende o livro didático como a tradução de programas curriculares (BENITO, 2012).

Em consonância com a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais também apresenta a Lei nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. o Referencial Curricular de Minas Gerais realiza, de acordo com a descrição do documento, “uma abordagem que leva em consideração a nossa pluralidade cultural e étnica, e que se pauta no desenvolvimento de habilidades que permitam a contribuir para a formação de atitudes éticas, de respeito e valorização do outro” (MINAS GERAIS, 2018, p. 835).

A ideia do “outro” ainda permanece como descrito na BNCC 2017, dos sujeitos que fogem à norma estabelecida pela historiografia tradicional, o restante das culturas não ocidentais. As unidades temáticas enunciadas na BNCC também continuam no Componente Curricular de História, do 6º ao 9º ano, seguindo a orientação legal da base. Em relação ao 7º ano, que é o foco desta pesquisa, contempla “as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (MINAS GERAIS, 2018, p. 840).

¹⁸ MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

¹⁹ Para identificar os diferentes tipos de currículos: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Se as unidades temáticas e os objetos de conhecimentos para o 7º ano do Ensino Fundamental continuam os mesmos no CRMG, as habilidades sofreram algumas alterações para se adequarem às características próprias do Estado de Minas Gerais, o que possibilitou de alguma forma brechas ao desenvolvimento de aulas que contemplem as temáticas indígenas, mesmo que à margem da história oficial, ainda muito eurocentrada.

Quadro 1 – Adequações às habilidades do CRMG de História do 7º ano do Ensino Fundamental

(continua)

Habilidades da BNCC de História do 7º ano do Ensino Fundamental	Habilidades do CRMG de História do 7º ano do Ensino Fundamental
(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	(EF07HI03X) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social, cultural, política, econômica, religiosa e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	(EF07HI05X) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América, destacando o papel da Igreja em Minas Gerais no período colonial.
(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	(EF07HI06X) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI e seus desdobramentos no processo de globalização.
(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	(EF07HI08X) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências, ampliando a discussão do conceito de colonização sob o ponto de vista do colonizado e do colonizador.
(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	(EF07HI09X) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam o Brasil a região das Minas Gerais.

Quadro 1 – Adequações às habilidades do CRMG de História do 7º ano do Ensino Fundamental

(conclusão)

Habilidades da BNCC de História do 7º ano do Ensino Fundamental	Habilidades do CRMG de História do 7º ano do Ensino Fundamental
(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	(EF07HI11X) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos produzidos em diferentes contextos.
(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	(EF07HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais.
(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	(EF07HI13X) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico, observando a dimensão do comércio atlântico onde circulavam pessoas, bens materiais e culturais, plantas e também doenças.
(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	(EF07HI15X) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	(EF07HI16X) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, dando enfoque na existência de um sistema escravista na África antes da chegada dos europeus.
(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	(EF07HI17X) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo, identificando e compreendendo suas diferenças e os seus impactos para a sociedade contemporânea.

Fonte: elaborada pela autora a partir da BNCC 2017 e do Currículo Referência de Minas Gerais 2018.

As habilidades alteradas no CRMG apresentam a letra X, ao final do código alfanumérico da BNCC. Foram transcritas no quadro as habilidades que sofreram alguma alteração ou ao menos foram grafadas com o X.

As habilidades EF07HI03X, EF07HI08X, EF07HI09X e EF07HI12X fazem inferência aos povos indígenas e às suas dinâmicas e especificidades. Apesar de os currículos analisados terem como ponto de partida a visão do colonizador, aparecem tímidas aberturas para narrativas dos colonizados (EF07HI08X) possibilitando a professoras(es) construções de novas interpretações dos documentos oficiais, ampliando a inserção de fontes, trazendo à sala de aula as narrativas dos povos originários.

De acordo com a pesquisadora Fernanda da Costa (2020), no caso de Minas Gerais, a proposta apresenta 13 temas que envolvem as temáticas indígenas, distribuídas de maneira mais regular e tendo alguns temas que somente aparecem nela. A abordagem dessa proposta se faz interessante e relevante ao tratar as populações indígenas como sujeitos históricos, embora, no caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda presos aos processos da Modernidade e atrelados ao colonizador.

2.4 A Matriz Curricular – SMED/BH: percursos para o enfrentamento da pandemia

Para o enfrentamento do período pandêmico, um grupo de trabalho, constituído por docentes do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – cursistas do Curso Residência Docente CP/UFMG (2018-2020) e especialistas da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED/BH), delineou, a partir do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), a Matriz Curricular do Ensino Fundamental (4º ao 9º ano)/SMED-BH, para que cada escola elabore as estratégias para transformá-lo em currículo em ação, considerando o Mapeamento Socioeducacional²⁰ e seu contexto específico.

No interior das unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades retiradas do CRMG foram indicados em 4 cores: azul, preto, verde e vermelho.²¹ Essa organização é feita para destacar o que deveria ou não ser privilegiado durante a pandemia. Os objetos de conhecimento e habilidades essenciais de História do 7º ano que serviram de base para a elaboração do roteiro desenvolvido ao longo da pesquisa são distinguidos, a seguir.

²⁰ A finalidade e o foco central do Mapa Socioeducacional são conhecer os(as) estudantes e identificar as alternativas disponíveis para que pudéssemos interagir e nos relacionar com eles em tempos de distanciamento social (BELO HORIZONTE, 2020).

²¹ O documento completo encontra-se no Anexo A.

De acordo com a Matriz Curricular organizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, os objetos de conhecimento e respectivas habilidades marcados com a cor azul foram considerados essenciais por se tratar de conceitos e ideias estruturantes do componente curricular, favorecendo a compreensão de outros conteúdos a eles relacionados.

Os objetos de conhecimento e respectivas habilidades marcados com a cor preta foram definidos como optativos. A sua inclusão ou não nos planejamentos didáticos deve passar por reflexão dos docentes. Em relação aos objetos de conhecimento e respectivas habilidades, sinalizados com a cor verde, atravessam mais de um componente e não são exclusivos de um ou outro componente curricular.

Para finalizar, os objetos de conhecimento e respectivas habilidades sinalizados com a cor vermelha foram classificados como não essenciais, pois estão presentes em outros anos escolares – seria impossível a abordagem desse objeto de conhecimento, nesse momento de isolamento social.²²

Após essa “nova” organização emergencial, foram feitos por nós professores novos planos de ensino e tudo o que se associa a eles, como:

[...] os roteiros de estudo, as sequências didáticas, os formatos de atividades a serem realizadas, assim como definições relativas aos tempos de reciprocidade esperados entre um roteiro e outro enviado ao(à) estudante, critérios de monitoramento, entre outros (BELO HORIZONTE, 2020, p. 22).

As habilidades consideradas essenciais no descritor, em sua maioria, estão ligadas aos movimentos dos sujeitos no contexto da modernidade e abrem espaço à construção de formas outras de se trabalharem as narrativas dos povos originários em consonância à Lei nº 11.645/08. Porém, um currículo prescrito por si só não consegue modificar práticas ou levar a novas abordagens. As unidades temáticas e os objetos de conhecimento seguem a lógica do colonizador e a cronologia da história europeia.

O conceito temporal que organiza as unidades temáticas e os objetos de conhecimento no conteúdo de História gera uma ideia de progresso, linearidade, levando as histórias e culturas indígenas a serem contempladas em atividades via projetos anexos e complementares, desconectados das propostas e temáticas oficiais. “Tratar dessas histórias de forma isolada da dita história nacional pode reforçar preconceitos, visto que são apresentadas somente na “semana do índio” e na “semana da consciência negra” de forma desconexa em relação à chamada “História do Brasil” (CAVALCANTE, 2011).

²² Formação para docentes dos 7º, 8º e 9º anos – Matriz Curricular: reflexão e ação no contexto da Pandemia – SMEDBH/CP-UFMG 2021.

3 A HISTÓRIA INDÍGENA ACADÊMICA E SEUS AVANÇOS: A DISTÂNCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensando em uma historiografia da história indígena, feita por não indígenas, percebe-se a ausência do protagonismo desses sujeitos na confecção dessa história. Até meados do século XX, desconsiderava-se a existência de uma “história” indígena, uma vez que, para a historiografia tradicional eurocêntrica, as populações ágrafas não tinham história. O estudo dos relatos e modos de vida dos povos originários ficava restrito aos trabalhos dos antropólogos e áreas afins ou era descrito a partir de fontes de terceiros ou documentação oficial escrita pelo colonizador.

Os povos indígenas têm sido descritos tradicionalmente na história oficial brasileira, desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até a segunda metade do século XX, como figuras secundárias. Agindo sempre de acordo com a vontade do colonizador, ora como aliados, ora como inimigos.

Em muitos relatos históricos, segundo Stuart Schwartz (2009), os povos indígenas foram descritos e percebidos como parte integrante da fauna e da flora brasileiras, isto é, como parte da História Natural do Brasil e, assim sendo, um obstáculo ao progresso. Atrevo-me a dizer que é uma visão recorrente de acordo com as últimas políticas públicas adotadas.

Historiograficamente falando, é também a partir da década de 1970 que se tem uma mudança importante de paradigmas com a ampliação do uso das fontes, na busca de novos atores, sujeitos de sua própria história. Nesse movimento importante, vários trabalhos são produzidos sobre a história indígena, tendo *boom* significativo na década de 1990.

Da década de 1970 em diante, como consequência de articulação e luta do movimento indígena, tem-se a produção de uma história indígena que busca privilegiar o protagonismo dos mesmos, levando a importantes conquistas na Constituição de 1988.

A emergência do movimento indígena foi um dos pilares fundamentais sobre o qual se estabeleceu a crítica da nova história, provocando uma revisão de abordagens antropológicas e das historiografias oficiais. Novos personagens entraram no debate, ainda que, na verdade, estivessem em cena e protagonizassem resistências e caminhos da colonização e contra colonização desde o início da conquista e da invasão (MILANEZ *et al.*, 2019).

Pode-se destacar o trabalho interdisciplinar “História dos Índios no Brasil” (CUNHA, 1992) como um marco para a história indígena no país, que trabalha na perspectiva dos “vencidos”, apesar da ausência das vozes indígenas. Outras importantes referências sobre a temática são “Negros da Terra”, de John Manuel Monteiro (1995), e “Ensaio em Antropologia

Histórica”, de João Pacheco de Oliveira (1999), dentre outros. Esses são estudos de não indígenas que tentam compreender a lógica da perspectiva indígena da história.

John M. Monteiro (1995) e a nova historiografia destacaram o protagonismo indígena e construíram novas abordagens desmontando perspectivas míticas de um passado heroico da colonização, sobretudo dos bandeirantes e sertanistas, ou de uma suposta pacífica situação de aldeamento e de dominação dos sertões.

Pensando em um movimento de reavaliação do papel das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem papel fundamental. Cabe aos historiadores, com revisão séria das abordagens vigentes que relegam os povos indígenas a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, reservar aos mesmos indígenas um enquadramento etnográfico, não histórico (ou, ainda, que os reduza a meras vítimas do implacável processo da expansão europeia) – não apenas resgatar mais esses “esquecidos” da história, mas, antes, redimir a própria historiografia de seu papel coautor na tentativa fracassada de erradicar os indígenas (MONTEIRO, 1995, p. 227).

Na década de 1990, os estudos sobre os povos indígenas precisaram superar o desafio de ser uma área de conhecimento que estabelecia relações entre diferentes disciplinas, ou seja, significava uma temática ampla e genérica, pois flertava com métodos e teorias da Antropologia, da Arqueologia e da História. Uma primeira demarcação foi o estudo de Ronaldo Vainfas (1995) “A heresia dos índios”.

Ainda nesse período, a expressão “História Indígena” já constava no vocabulário de John M. Monteiro, sendo utilizada, ao longo da década de 1990, para marcar uma aliança específica entre História e Antropologia e convocar historiadoras(es) à tarefa de recuperar o lugar dos povos indígenas na historiografia do Brasil (SANTOS, 2017).

Pensando nos povos indígenas de Minas Gerais, espera-se que nesse consórcio entre a Nova História e a Antropologia se dê o máximo de atenção a questões e demandas desses povos invisibilizados. Não somente por rever o passado e recuperar a memória dos “vencidos”, mas por que são demandas do presente.

De acordo com Vilas Bôas (1995):

As populações indígenas de Minas Gerais são invisíveis até mesmo para aqueles pesquisadores influenciados pelos paradigmas da “nova história”, esse vasto leque que engloba os estudos orientados pela ideia de cultura, cotidiano e mentalidade, e que procuram atingir o “homem comum”, os que não deixaram de si testemunhos diretos (BÔAS, 1995, p. 43).

3.1 A agência indígena na história

As ações dos sujeitos indígenas devem ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais específicas com objetivos próprios. Nessa perspectiva, as culturas indígenas são vistas em suas vivacidades, dinamismos e trocas constantes. Mesmo diante de um processo de violência e genocídio, ocorreram ações indígenas. Segundo Wittman (2015), não devemos reduzir a dinamicidade histórica às atrocidades dos colonizadores.

Pensando nesse movimento de protagonismo dos povos indígenas nas relações históricas, a Nova História Indígena²³ identifica-os como agentes do contato. Essa “agência indígena” coloca os povos indígenas como sujeitos históricos que agem conforme suas leituras de mundo. Apesar das imposições e das relações de poder extremamente desiguais e abusivas, vivem, agem e produzem formas distintas de resistir.

Na escrita da Nova História Indígena, “busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles” (WITTMAN, 2015, p. 17).

Porém, uma história propriamente indígena ainda está por ser feita; é mister recuperar as narrativas dos povos originários. Exercer uma escuta profunda para incluirmos na academia e nos materiais didáticos histórias indígenas, que verdadeiramente partam das memórias desses povos, não dos relatos coloniais. Segundo Grada Kilomba (2019), “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta. E outras vezes sangra”.

A agência dos sujeitos indígenas dentro dos movimentos indígenas da atualidade, somados aos novos pressupostos teóricos da História, conduzem a interpretações outras a conhecidas fontes e à busca ativa de fontes novas, muitas vezes desconsideradas pela historiografia tradicional, ou mesmo nem reconhecidas como tal.

O importante é como a pergunta é feita (sob o ponto de vista de que ator social estamos partindo). O que era invisível se torna visível quando se têm em mente novas abordagens, quando os grupos indígenas e os sujeitos indígenas são agentes da mudança.

²³ O termo “Nova História Indígena” foi cunhado e popularizou-se graças a um grupo de historiadores ligados direto ou indiretamente ao trabalho do Prof. Dr. John Manuel Monteiro que em suas obras conseguiu alinhar de forma significativa os aspectos antropológicos com o que convencionou-se chamar de “Nova História Indígena”. Seus referenciais teóricos e metodológicos ampararam-se em uma tradição americanista, traçando um paralelo com obras clássicas da etnografia e etnologia brasileira (SILVA FILHO, E. G. da. A nova história indígena: um olhar atemporal. **Manduarisawa**, Manaus, v. 3, n. 1, p. 23-35, 2019. p. 24).

O trabalho com as temáticas indígenas, além de ser uma obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, é fundamental para a valorização da diversidade etnocultural brasileira, apresentando riquezas e contrastes dessa realidade, combatendo preconceitos e discriminações.

Ao longo das últimas décadas, as pesquisas acadêmicas estão incorporando mudanças que buscam promover um melhor conhecimento a respeito da realidade indígena no Brasil, seja no passado, seja no presente. “Os índios têm história, e não só etnografia como afirmou Varnhagen em meados do século XIX” (WITTMANN, 2015, p. 17).

3.2 Identificando os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade

Minas Gerais acolheu, desde épocas anteriores ao desbravamento do país, tribos indígenas de variadas procedências, línguas e costumes. Além disso, sempre houve contemporaneidade nas manifestações desse fenômeno de povoamento do solo mineiro. (Oiliam José, 1965, Indígenas de Minas Gerais: aspectos Sociais, políticos e Etnológicos).

Em Minas Gerais, na atualidade, segundo o CEDEFES (2020),²⁴ há dezenove grupos indígenas: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã, Karajá, Guarani e Pankararu.²⁵ Esses povos são pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e Tupi-Guarani (Guarani) e contam aproximadamente com vinte mil indivíduos. Há uma grande população de indígenas que vivem em áreas urbanas.

Estimam-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte de sete a dez mil indígenas.²⁶ O número de grupos étnicos também não é fixo, sendo o processo de etnogênese²⁷ e a migração constantes. As migrações variam entre fixas e sazonais, como no caso dos estudantes do FIEI – UFMG, que se deslocam ao *campus* para fazer a licenciatura. O movimento de etnogênese não é aceito por muitos povos indígenas, que preferem pensar em movimentos de ressurgência, ou mesmo de resistência, por entenderem que nunca deixaram de existir.

Um exemplo desse movimento de resistência é organizado pelo povo indígena Puri, cujo território originário abrangia as terras que hoje correspondem a parte de Espírito Santo, Minas

²⁴ Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, organização não governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil.

²⁵ Ver quadro completo com os povos indígenas em Minas Gerais em: CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas em Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

²⁶ Dados CEDEFES dezembro de 2020. CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas em Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

²⁷ Conceito antropológico que pretende dar conta do processo de emergência de novas identidades étnicas ou de ressurgimento de etnias já reconhecidas, pelo qual um grupo humano começa a ver-se a si próprio ou a ser visto pelos outros como um grupo étnico distinto.

Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Atualmente as famílias Puri que se encontram em Minas Gerais se localizam nos Municípios de Barbacena, Piau, Araçuaí e Aimorés (CAMARGO, 2020).

Os Kaxixó, que se encontram nos municípios de Martinho Campos e Pompéu, também exemplificam esse movimento relativamente “recente”. Ficaram muito tempo vivendo na invisibilidade, para se resguardarem da violência e do preconceito. O território tradicional Kaxixó já foi identificado e publicado pela FUNAI,²⁸ mas o processo da homologação da terra é muito vagaroso (CAMARGO, 2020).

Os Aranã, que se dividem em dois grupos, os Aranã Caboclo e os Aranã Índio, lutam para que seus territórios sejam identificados e homologados. Grande parte dos Aranã vive em Araçuaí, Coronel Murta e Região Metropolitana de Belo Horizonte. A presença de indígenas nas ocupações recentes dos “Movimentos de Luta por Moradia”, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, é muito grande. Além dos Aranã, participam desses movimentos os Pataxó e os Pataxó Hã-hã-hãe (CAMARGO, 2020).

Em 2020, foram listadas pelo CEDEFES duas ocupações na região metropolitana de Belo Horizonte: na Fundação Caio Martins, em Esmeraldas, com aproximadamente dez famílias da etnia Pataxó Hã-hã-hãe; em São José de Bicas, também com aproximadamente dez famílias das etnias Pataxó Hã-hã-hãe, Puris e outras.

A figura (tabela) a seguir lista os dez municípios mineiros com maior percentual de indígenas em números absolutos vivendo em área urbana. Esses municípios são os maiores em população do Estado e, por isso, possuem percentual relativamente alto de indígenas, mesmo eles representando pequena porcentagem da população do município.

²⁸ Fundação Nacional do Índio. Órgão indigenista oficial. Após a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023, a Funai muda de nome e passa a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Figura 1 – Municípios mineiros com maior população indígena vivendo em área urbana

Tabela 4 - 10 Municípios mineiros com maior população indígena vivendo em área urbana, em números absolutos

Posição	Município	Nº indígenas em área urbana
1º	Belo Horizonte (MG)	3477
2º	Uberlândia (MG)	906
3º	Contagem (MG)	805
4º	Ribeirão das Neves (MG)	677
5º	Juiz de Fora (MG)	633
6º	Montes Claros (MG)	598
7º	Betim (MG)	497
8º	São João das Missões (MG)	408
9º	Uberaba (MG)	403
10º	Governador Valadares (MG)	334

Fonte: IBGE - Censo 2010

Fonte: Costa *et al.* (2016, p. 5).

Na próxima figura (tabela), observa-se que os municípios que contam com terras indígenas ou se localizam próximos a essas têm maior porcentagem de indígenas vivendo em áreas urbanas. Sendo assim, aparecem São João das Missões, que abriga a Terra Indígena Xakriabá e é um dos dez municípios brasileiros com maior população indígena vivendo em área urbana. Martinho Campos, onde se localizam os Kaxixó, e Carmésia, onde se encontra a fazenda Guarani, onde vivem os Pataxó.

Figura 2 – Municípios mineiros com maior “porcentagem” de população indígena vivendo em área urbana

Tabela 5 - 10 Municípios mineiros com maior porcentagem população indígena vivendo em área urbana

Posição	Município	%
1º	São João das Missões (MG)	3,48
2º	Umburatiba (MG)	1,33
3º	Itacarambi (MG)	1,21
4º	Couto de Magalhães de Minas (MG)	0,86
5º	Campanário (MG)	0,81
6º	Coronel Murta (MG)	0,8
7º	Cabeceira Grande (MG)	0,62
8º	Martinho Campos (MG)	0,5
9º	Santana do Paraíso (MG)	0,47
10º	Carmésia (MG)	0,45

Fonte: IBGE - Censo 2010

Fonte: Costa *et al.* (2016, p. 5).

Observa-se também, na atualidade, importante fluxo migratório de povos indígenas vindos de outros países, como no caso dos Warao, indígenas venezuelanos. O deslocamento dos Warao é impulsionado pela busca por proteção, melhores condições de vida e satisfação de necessidades básicas, o que, como se nota, não tem relação com determinismo cultural nem com nomadismo.²⁹

Os povos indígenas presentes no Estado de Minas Gerais, em maioria, passaram por movimentos migratórios e diaspóricos sofridos ao longo do processo colonial e também na contemporaneidade.

Iniciar este tópico falando dos povos indígenas em Minas Gerais a partir da atualidade não é uma escolha, mas necessidade apontada pelos próprios indígenas: de colocarem suas temáticas na contemporaneidade no intuito de contribuir no combate a um dos vários equívocos existentes sobre os povos indígenas, o de achar que eles fazem parte apenas do passado (FREIRE, 2002).³⁰

Segundo Maria Regina Celestino de Almeida (2010), a política assimilacionista,³¹ iniciada no século XVIII permaneceu até o século XX. A proposta de promover a integração e extinguir os povos indígenas como grupos diferenciados, iria se manter até a Constituição de 1988. Como a cultura era vista como algo fixo e estável, os processos históricos promotores de mudanças levariam à extinção dos povos originários.

Alguns estudos do século passado chegaram a dar por extintos os “mineiríndios”, nome genérico apresentado por Oíliam José (1965) para designar as populações indígenas de Minas Gerais.

“Indígenas de Minas Gerais” foi escrito e se publica, pois, sob o signo da esperança. A de que os mineiríndios, já extintos em sua quase totalidade, recebam dos brancos hoje pelo menos estudo e compreensão. E para benefício exclusivo dos brancos. Os indígenas já morreram e não mais reclamarão os bens que os devassadores lhes subtraíram, mas poderão, com as terríveis lições emanadas de suas deficiências e erros, ensinar o “branco civilizador” a ser branco civilizado! (JOSÉ, 1965, p. 10).

²⁹ ACNUR. **Os warao no Brasil**: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. [S. l.]: ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

³⁰ Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Parte dela havia sido tema de uma conferência em 22 de março de 2000, gravada e transcrita pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), de Manaus (AM).

³¹ A percepção de que os povos indígenas em contato com sociedades envolventes caminhavam inevitavelmente para a assimilação, ou seja, não seriam mais indígenas por adquirem características culturais de outros grupos sociais (ALMEIDA, 2010, p. 16).

Porém, apesar do que esses autores preconizavam, os povos indígenas do Brasil e especificamente de Minas Gerais (foco deste trabalho) se multiplicaram de acordo com o último Censo do IBGE 2010. Tornam-se cada vez mais presentes na arena pública.

O processo de globalização e as mudanças históricas e culturais sentidos pelos povos indígenas ao longo do tempo, em lugar de levarem ao fim das diferenças étnicas,³² têm contribuído para acentuá-las.

3.3 Os povos indígenas em Minas Gerais e seus territórios tradicionais

Falar dos povos indígenas no que hoje delimitamos e chamamos de Estado de Minas Gerais é falar da negação do espaço vital desses povos através do processo histórico de colonização da região.

Os territórios tradicionais dos povos que hoje vivem em Minas Gerais são muito reduzidos. Os mais velhos e as lideranças, muitas vezes, não conseguem sequer passar às gerações futuras a forma da economia, da cultura e de viver desses grupos. Em Maioria, são territórios não sustentáveis, muitas vezes sem acesso a água, e desprovidos de mata (destruída em processos de ocupações anteriores).

A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas encontra-se no §1º do artigo 231 da Constituição de 1988:³³

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988, art. 231).

Independentemente de grandes conquistas que os povos indígenas tiveram no século XX, compiladas na Constituição de 1988, sendo garantidos o direito ao território e o direito à diferença étnica, esses vêm sendo combatidos por sucessivos governos.

As Terras Indígenas (TIs) encontram-se em diferentes situações jurídicas, mesmo a Constituição tendo estabelecido um prazo para a demarcação de todas elas: 5 de outubro de

³² “Etnia” é o termo utilizado para referirmos às características culturais tais como língua, religião, costumes, tradições e sentimento de pertença, que são partilhadas por um povo (HALL, 2005).

³³ A Constituição de 1988 consagrou o princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esta é a fonte primária de seu direito, que é anterior a qualquer outro. São, portanto, povos originários. O QUE são terras indígenas? **Povos Indígenas no Brasil**, 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_s%C3%A3o_Terras_Ind%C3%ADgenas%3F. Acesso em: 10 dez. 2022.

1993.³⁴ Lá se vão 30 anos, e muitos territórios aguardam a finalização desse processo, que vem sofrendo novas investidas, como no caso da tese do “marco temporal”.

Em síntese, o marco temporal prevê que somente as terras ocupadas pelos povos originários antes da Constituição de 1988, devem ser demarcadas. Diante de tantos movimentos de retomadas identitárias, ou mesmo de resistência, como preferem alguns povos indígenas, essa tese inviabilizaria e negaria o direito originário de acesso à terra dos povos indígenas.³⁵

Além das questões territoriais, atualmente com o advento da pandemia da covid-19, desenhou-se retrato muito próximo do que aconteceu durante esses séculos de genocídio e disputa territorial. Os povos indígenas, ao longo do período pandêmico, foram alguns dos grupos que mais estiveram vulneráveis e propícios a ser atingidos pela doença. Assim como no passado, quando invasores infestavam aldeamentos com doenças infectocontagiosas, dizimando parte da população indígena.

3.3.1 *Terra Indígena Xakriabá*

Os Xakriabá, o mais numeroso do Estado de Minas Gerais (IBGE, 2010), já ocupou vários territórios distribuídos pelas bacias dos Rios Araguaia, Tocantins e São Francisco. Vivem hoje em terra homologada em 1987 no Município de São João das Missões, Norte de Minas Gerais, a 720 km de Belo Horizonte.³⁶

Em 2003, o território Xakriabá foi ampliado com a homologação da terra indígena Rancharia. Atualmente o território é de aproximadamente 54.000 hectares, muito aquém do original – por isso, a luta pela retomada do território continua. Em setembro de 2013, foi feita mais uma retomada de 6.000 hectares (LOPES, 2016, p. 13).

A Terra Indígena Xakriabá (TIX) abriga quase 40 aldeias (habitadas por 10 mil pessoas), as quais permanecem até hoje em retomada de terra para tentar reaver a região que habitavam no passado. Tiveram seu território invadido por fazendeiros e uma história marcada pela atuação na disputa pela terra com perdas de parentes e lideranças. A região onde se localizam é caracterizada por dificuldade de acesso à água e falta de saneamento básico e de rede de

³⁴ O QUE são terras indígenas? **Povos Indígenas no Brasil**, 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_s%C3%A3o_Terras_Ind%C3%ADgenas%3F. Acesso em: 10 dez. 2022.

³⁵ CONTRA o marco temporal: Ato Político e pronunciamento dos povos indígenas. **CIMI**, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/06/contra-o-marco-temporal-ato-politico-e-pronunciamento-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

³⁶ Para mais informações sobre o povo Xakriabá: XAKRIABÁ. **Povos Indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xakriab%C3%A1>. Acesso em: 15 ago. 2022.

abastecimento. As principais atividades econômicas dos Xakriabá são a agricultura e a pecuária (ALVARENGA, 2022).

Segundo Luzionira de Sousa Lopes (2016), em seu trabalho de conclusão de curso do FIEI, a maioria das famílias Xakriabá obtém sustento do trabalho na roça, tendo o milho e o feijão como principais produtos. Porém, a seca tem castigado a região onde se localiza a Terra Indígena Xakriabá, e as lavouras não têm produzido. “Muitas famílias que sobrevivem da agricultura passam por dificuldades, tendo como renda apenas os benefícios sociais do governo” (LOPES, 2016, p. 14).

Com as dificuldades apresentadas para sobrevivência em seus territórios tradicionais, muitos homens Xakriabás deixam suas famílias e vão em busca de trabalho no Sul de Minas Gerais e em outros estados, como São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás, no corte de cana-de-açúcar, colheita de laranjas e café (LOPES, 2016, p. 14).

Quem permanece no território Xakriabá e não está diretamente ligado à agricultura trabalha também nas aldeias como servidor público, nas escolas e no atendimento à saúde.

Assim como demais povos originários, os Xakriabá enfrentam grande dificuldade para preservar seu patrimônio cultural e natural. O território histórico não possui fronteira definida, indo muito além da área juridicamente demarcada. Dessa forma, existe entre os Xakriabá uma preocupação com a preservação da área do entorno de suas terras.

3.3.2 *Terra Indígena Krenak*

Os Krenak, ou Borun, habitantes das margens do Rio Doce, Município de Resplendor, na região Leste de Minas Gerais, sofreram ao longo dos séculos, XVIII, XIX e início do século XX, e também passaram por genocídio e expropriação de seu território originário.

Em 1808, D. João VI decretou guerra ofensiva e exterminadora aos Borun. Declarada como uma “guerra justa”, só acabaria quando fossem ocupadas as terras indígenas e os botocudos – denominação pejorativa dada pelos portugueses aos Borun, devido aos adornos utilizados por eles – fossem eliminados.

Essa guerra de conquista resultou em massacre e quase extermínio desses povos. Para acabar com os que ainda resistiam e avançar com interesses de latifundiários da região, contaram com aldeamentos apoiados pela religião dominante, no processo de desculturação (MORENO, 2001, p. 109).

Atualmente os Krenak, após constante movimento diaspórico ao longo do século XX, sofrem com a situação de seu território tradicional, que, além de não comportar com dignidade

sua população, tem as pressões e violações de grandes empresas mineradoras. Mataram o Rio Doce, denominado pelos Krenak de Watu, com o crime do rompimento da barragem do Fundão em Mariana (MG) no ano de 2015. A comunidade sofre com a demora da demarcação do território tradicional que envolve o Parque Estadual dos Sete Salões (CAMARGO, 2020, p. 2).

Todo o processo de violência física e simbólica que se iniciou em Minas Gerais no processo da exploração da mineração no período colonial se estende até os dias atuais. As montanhas de Minas Gerais continuam sendo “devoradas”, como disse Ailton Krenak (2020), em movimento contínuo.

3.3.3 *Terra Indígena Maxakali*

Os Maxakali, situados no nordeste de Minas Gerais, vivem em quatro áreas: as aldeias de Água Boa, Município de Santa Helena de Minas; Pradinho e Cachoeira, município de Bertópolis; aldeia Verde, município de Ladainha e município de Teófilo Otoni (distrito de Topázio).³⁷ Assim como os Krenak, passaram por movimentos diaspóricos e aldeamentos compulsórios, até retornarem a seus territórios tradicionais.

Segundo Camargo (2020), os Maxakali são descritos pela literatura referente em duas perspectivas:

Por um lado, enfatiza-se a sua “resistência cultural” – a permanência da sua língua própria e o uso restrito do português apenas para as situações do contato interétnico; a intensa vida ritual e a recusa a se inserirem na lógica da produção capitalista – a despeito dos seus mais de duzentos anos de contato; e por outro, se lhes percebe como um “grupo problema”, devido ao alto grau de conflito e violência internos, ao alcoolismo e às precárias condições alimentares e de saúde. Por “preservar” sua língua e tradições “originais”, os Maxakali tendem a ser percebidos como símbolo de resistência indígena em Minas Gerais e região (CAMARGO, 2020, p. 3).

Os grupos Maxakali têm uma prática de transumância, passando pelo grande território tradicional que vai do médio Jequitinhonha, nas regiões de Araçuaí, até o Sul da Bahia, em Porto Seguro.

Segundo Camargo (2020, p. 4), existe uma violência sistêmica contra os Maxakali em toda a região: sofrem constantes ataques racistas, caracterizados pela violência e peculatos cometidos no comércio local. A demanda territorial dos Maxakali é acompanhada pela recuperação ambiental de áreas desmontadas por atividades agrícolas e pastoris, que dificultam a perpetuação de suas tradições e a sobrevivência do próprio grupo.

³⁷ POVOS indígenas em Minas Gerais. Cedefes, 2016. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/povos-indigenas-destaque/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

3.4 As temáticas indígenas na Educação Básica

A historiografia encontra a educação, mais especificamente o ensino no combate ao preconceito e ao racismo na construção do respeito à diversidade brasileira. Devem ser construídas considerações necessárias sobre a abordagem das questões indígenas na Educação Básica, não mais como opção ou desejo da educadora ou educador, mas como preceito no currículo de todas as escolas.

A dificuldade de professoras(es) da Educação Básica, principalmente na área de História, consiste em “responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos” (SILVA, 2015, p. 23).

Se no campo acadêmico ocorreu avanço no sentido de valorização do protagonismo indígena, as questões indígenas, na escola básica brasileira, são tratadas de forma estereotipada e folclórica. Na maioria das vezes, fala-se sobre os povos indígenas somente no mês de abril, próximo ao “Dia do Índio”³⁸ – infelizmente reproduzindo atitudes pedagógicas que em nada colaboram à desconstrução dos estereótipos.

Segundo a antropóloga Aracy Lopes da Silva (1985) – conforme Neves (2020):

[...] a “comemoração” referente ao “dia do índio” para ser efetiva deveria contemplar três eixos orientadores: dispor de informações confiáveis sobre as culturas indígenas e suas concepções de vida, produzir um diagnóstico preciso sobre as problemáticas enfrentadas pelos indígenas, principalmente no que diz respeito às invasões em seus territórios, e se dispor a rever e romper com a visão equivocada sobre os indígenas, em suas feições polares de idealização ou discriminação (NEVES, 2020, p. 268).

Dadas essas proposições, compreende-se que era e é preciso pensar mudanças curriculares para além do dia 19 de abril, de modo que a escola subverta a rotina da comemoração trazendo possibilidades críticas que permitissem aos estudantes conhecer as realidades dos diferentes povos indígenas. Assim, o mês de abril seria de reflexões sobre agências e lutas desses povos, não de forma isolada, mas como parte importante do currículo de História.

Em 2004, por ocasião do “Dia do Índio”, lideranças indígenas de todo o Brasil deram início a uma série de protestos em Brasília contra a política indigenista vigente na época,

³⁸ Em 2 de junho de 1943, o então presidente da República, Getúlio Vargas, decidiu instituir a data de 19 de abril como o **Dia do Índio**. O Decreto-Lei nº 5.540, que criou a celebração, foi baseado no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940. OLIVEIRA, Noelle. Como surgiu o Dia do Índio? 2015. Disponível em: <http://www.etc.com.br/infantil/voce-sabia/2013/04/saiba-como-surgiu-o-dia-do-indio-comemorado-nesta-sexta-feira>. Acesso em: 25 jan. 2022.

organizadas pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Diversos grupos indígenas e organizações não indígenas reuniram-se em Brasília, dando origem ao Acampamento Terra Livre.³⁹ Talvez esse seja o espírito, rever a participação dos povos indígenas na educação a partir de suas agências, de suas lutas.

Daniel Munduruku (2021) defende que o “Dia do Índio” seja um dia de consciência indígena, não uma data de celebração que reforça estereótipos (como acontece atualmente). A deputada Joenia Wapichana (Rede-RR), primeira mulher indígena eleita deputada federal no Brasil, propôs um projeto de lei pela mudança do nome do “Dia do Índio”, celebrado em 19 de abril, para “Dia dos Povos Indígenas”. Apesar do veto do então presidente da república, Jair Bolsonaro – em sessão conjunta do Congresso Nacional, os parlamentares derrubaram o veto –, a Lei nº 14.402, de 2022, foi promulgada e estabeleceu a mudança.⁴⁰

3.5 As temáticas indígenas nos livros didáticos de História

A presença das temáticas relacionadas aos povos indígenas nos materiais didáticos e na escola não é algo novo. Apesar de a Lei nº 11.64/08 estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Básico, os povos indígenas aparecem como tema da disciplina de História desde o século XIX (COSTA, 2020).

A contribuição da referida lei seria de se pensar e reformular a maneira como as narrativas dos diferentes povos indígenas brasileiros, e mais especificamente dos povos de Minas Gerais, vêm sendo tratadas, percebidas e analisadas, principalmente nos currículos e nos materiais didáticos utilizados por professoras(es).

Os livros didáticos de História são os que mais tratam da temática indígena na escola, principalmente após a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Segundo Funari e Piñón (2020), o termo “pluralidade” apareceu com destaque nos PCNs que defendiam a valorização do patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade dos povos indígenas.

O PCN de História endossa a presença indígena anterior à ocupação europeia, rompendo com a antiga tradição de começar a história do Brasil a partir da chegada dos portugueses.

³⁹ O Acampamento Terra Livre é uma mobilização nacional, realizada anualmente desde 2004 pelo movimento indígena, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e reivindicar do Estado Brasileiro o atendimento das suas demandas e reivindicações. ACAMPAMENTO Terra Livre 2021 – Direitos Indígenas. **Cpisp**, 2021. Disponível em: <https://cpisp.org.br/acampamento-terra-livre-2021-direitos-indigenas/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

⁴⁰ DIA dos Povos Indígenas, em 19 de abril, substitui Dia do Índio após derrubada de veto. **Senado Notícias**, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/11/dia-dos-povos-indigenas-em-19-de-abril-substitui-dia-do-indio-apos-derrubada-de-veto>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Ressalta a importância de identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos, possibilitando a compreensão da existência de diferentes povos indígenas na contemporaneidade (PCN História, MEC, 1997).

Quem avalia e disponibiliza os livros didáticos e outras obras didáticas pedagógicas e literárias às escolas públicas de Educação Básica é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).⁴¹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2017 o PNLD teve escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. Devido ao imperativo da Lei nº 11.645/08, a temática indígena é obrigatória para a aprovação de um livro didático de História, mas não garante que as narrativas indígenas sejam contempladas de forma satisfatória – principalmente após a última versão da BNCC, os povos indígenas voltam a ser considerados de forma vaga e ambígua.

Diante da dificuldade de encontrar material apropriado ao trabalho dos docentes e no intuito de analisar o material didático que, na maioria das vezes, é o único recurso disponível ao professor em sala de aula, os professores Nayara Silva de Carie e Pablo Luís de Oliveira Lima (2018) propõem identificar alguns elementos nas narrativas didáticas sobre a história indígena.

Estabelecendo diálogo com a discussão realizada por Manuela Carneiro da Cunha (1992), é possível pensar em armadilhas da história indígena presentes nas narrativas didáticas: armadilha da homogeneidade; armadilha da visão da história indígena vista de fora; armadilha do indígena como um outro, que não pertence ao “nós”. Para evitá-las, é necessário trazer ao ensino da História narrativas construídas pelos próprios indígenas em suas vivências e perspectivas. Essa é a proposta deste trabalho.

Após levantar os momentos em que a questão indígena é abordada nos livros didáticos de História, parece claro haver dificuldades em encontrar abordagem satisfatória sobre esses sujeitos. Desse modo, os livros didáticos de História, mesmo após 14 anos da promulgação da Lei nº 11.645/08, continuam, em sua maior parte, a empreender um processo de generalização e apagamento das populações indígenas, demonstrado pela quase nulidade da retratação da presença indígena em momentos contemporâneos e do uso indiscriminado de generalizações e simplificações.

⁴¹ Para saber mais sobre o PNLD acessar: PNLD. **Ministério da Educação**, [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 25 jan. 2022.

A produção de conhecimento clássico, assim como a produção realizada na maioria dos espaços acadêmicos, culturais e artísticos, determina “quem pode falar” e “sobre o que é que se pode falar”. Nessa perspectiva, Manuela Carneiro da Cunha (2020) – em palestra intitulada “Que relação pode haver entre ciências acadêmicas e conhecimentos tradicionais?”⁴² – diz ser necessário entender que há formas diferentes de pensar. Existem outras maneiras de perceber o mundo; é, portanto, necessário dialogar com outras sociedades, mesmo que não haja concordância.

3.5.1 *Análise do livro didático da escola referência*

Ao buscar refúgio no livro didático que é a narrativa oficial na maioria das escolas, professoras(es) não encontram com facilidade suporte para desenvolver a habilidade (EF07HI09X). Identificar as formas de resistência, com destaque à ação dos distintos grupos indígenas que povoavam Minas Gerais, por exemplo, requer pesquisa para identificar sujeitos e suas ações no passado fazendo diálogo com lutas contemporâneas.

O livro didático adotado para os 7^{os} anos na escola referência da pesquisa é o “Vontade do Saber”,⁴³ que faz parte do edital de 2015 e se enquadra no PNLD de 2017, tendo como período de uso vigente nas escolas públicas de 2017 a 2019. Devido ao período de pandemia, provavelmente seguiam utilizando essa coleção.

Os povos indígenas estão presentes no referido livro, no capítulo cinco, identificando-os antes da chegada dos europeus ao continente americano. No capítulo oito, na descrição de Europa Moderna e Grandes Navegações, ficaram praticamente imperceptíveis diante da “grandiosidade” do feito português. No capítulo onze, relacionado à colonização na América portuguesa, há uma pequena descrição dos primeiros contatos, depois, dos jesuítas e das missões (sempre destacando a visão do colonizador). Finaliza com o capítulo doze, no qual os povos indígenas são citados dentro do movimento das bandeiras.

No capítulo cinco, há grande valorização dos povos indígenas das regiões andina e mesoamericana, em detrimento dos povos indígenas do “Brasil” (descritos de forma mais genérica). No final do capítulo, um adendo denominado “Explorando o Tema” ilustra alguns aspectos do modo de vida dos Caiapós, da região do Pará e Mato Grosso. Dessa forma, a

⁴² SEMINÁRIO Saberes Ameríndios_ primeiro dia / palestra com Manuela Carneiro da Cunha. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (89 min). Publicado pelo canal Centro de Estudos Ameríndios USP. Disponível em: <https://youtu.be/TfQnQF0EPx0>. Acesso em: 25 ago. 2020.

⁴³ PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana M; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história: 7º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

referida obra não contribui para a quebra do estereótipo da homogeneidade dos povos indígenas e muito menos faz um diálogo pertinente com a contemporaneidade desses povos. Quanto aos povos indígenas localizados no território de Minas Gerais, não há referências.

Os discursos produzidos a partir do livro didático ou de uma apostila escolar produzem desdobramentos sociais contínuos, pois interferem na sociedade via produção de sentidos e de saberes. Assim, a responsabilidade social dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e dos fazeres cotidianos é imensurável (MÜLLER; FERREIRA, 2018, p. 5).

As narrativas construídas sob ponto de vista único invisibilizam a diversidade social, as relações entre os diversos sujeitos e grupos sociais que partilham um mesmo espaço e contextos históricos. Contribuem ainda à construção da ideia de passado como algo estático ou engessado, pronto e acabado (CARIE; LIMA, 2018).

Segundo Célia Correa Xakriabá (CÉLIA Xakriabá..., 2017), apesar de todo esforço acadêmico dos não indígenas para se pensarem as histórias indígenas, é fundamental o protagonismo dos sujeitos. O modo de ser indígena é todo um conjunto de pertença, corpo, território e oralidade que, na maioria das vezes, não consegue ser transmutado pela escrita. Esse sentimento de pertença também não pode ser decodificado por quem não é detentor desses saberes. Pode-se ser parceiro nessa construção histórica, mas o protagonismo é dos povos indígenas.

Ouvir os povos indígenas, abrir espaço nos livros didáticos e nas salas de aula, é fundamental para entender a dinâmica de construção da história. É importante destacar o protagonismo desses sujeitos nessa escrita, narrativa polifônica, buscada na construção de uma história decolonial.

É necessário exercer a escutatória;⁴⁴ Ailton Krenak (2019a) conta sua trajetória e fala de luta permanente dos povos tradicionais no Brasil, entendendo o diálogo como única saída para adiar o fim do mundo.⁴⁵ A sua própria narrativa é uma forma de se construir a história sob outro ponto de vista. Os povos indígenas estão vivos e são homens e mulheres do presente, por isso têm suas agências e lutas próprias – que se colocam na história.

Um dos caminhos possíveis para se pensar uma história dos ou sobre os indígenas seria inicialmente o uso da expressão sempre no plural: “histórias indígenas”. Assim, o ensino de “histórias” possibilita pensar estratégias metodológicas para fazer emergir, em cenário público,

⁴⁴ O texto de Rubem Alves “Escutatória” começa fazendo uma provocação sobre o fato de existirem inúmeros cursos de oratória e nenhum de escutatória, porque, segundo ele, todo mundo quer aprender a falar e ninguém quer aprender a ouvir.

⁴⁵ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

histórias contadas pelos diferentes sujeitos e fomentar o diálogo entre estas e as histórias já consolidadas pela academia e pela história escolar.

4 COMO TRABALHAR AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aspecto importante a se considerar na elaboração de uma aula de História é o material a ser utilizado por estudantes. Sendo precárias e deficitárias as narrativas tradicionais (livros didáticos) referentes à temática proposta, a voz dos próprios indígenas contando suas histórias e seus modos de vida será de suma importância.

A fala dos povos indígenas (suas narrativas) parte de um lugar geopolítico, constituindo corpo político coletivo do sujeito ou dos sujeitos que falam. Através dessa fala e do acesso a meios digitais e audiovisuais, as urgências e agências dos diversos povos indígenas estão chegando a outros lugares e contribuindo à construção de uma episteme outra do entendimento historiográfico. O lugar de enunciação entendido aqui implica muito mais que pertencer ao lugar material a partir do qual se enuncia; mais que isso, é aquele em que cada sujeito se inscreve/reconhece em um corpo social.

Segundo Edgar Kanaykō (CORRÊA, 2019), se no passado o audiovisual era visto como ameaça à perpetuação de cultura e ancestralidade de um povo indígena, hoje é tido como arma de luta e resistência aliada na própria preservação de cultura e saberes desses povos.

A apropriação desses veículos propõe aproximação dos mundos indígenas e não indígenas e auxilia na pedagogia que se propõe interlocução intercultural. A etnovisão, esse olhar indígena que atravessa a lente, contribui para que um mundo pluriverso se construa rompendo com visões estereotipadas das culturas indígenas.

O ensino de História, em particular, como lugar onde se pode colocar em xeque a colonialidade via processo de descolonização do tempo e dos modos de ensinar História, enfatiza aspectos éticos e estéticos do ato de ensinar e a percepção das fontes históricas que se colocam para muito além da escrita oficial (PEREIRA; PAIM, 2018).

As fotografias de Edgar Kanaykō (CORRÊA, 2019) são exemplos dessas outras fontes: o principal instrumento narrativo supera o texto escrito, “essa forma de grudar o idioma no papel”, como ele define a escrita. A imagem e todos os recursos audiovisuais captam com maior sutileza as experiências dos povos indígenas, pois apreendem elementos que a escrita não pode captar.

A imagem é portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos oportunidade de examinar. Para os povos indígenas, na produção das imagens consideram o tempo da reflexão, da assimilação e

da incorporação de toda uma ancestralidade e de uma corporeidade que lhes é própria. Sendo assim, um movimento de resistência e reexistência.

Para a compreensão do significado de ser indígena hoje, segundo Célia Correa Xakriabá (2018), deve-se entender todo o conjunto de pertença a partir do lugar de sentimento representado pelo poder da oralidade (onde está guardada a ancestralidade – o corpo enquanto território). Nas tramas comunitárias, a vida em termos das relações que a sustentam. Territorialidade para sentipensar as lutas cotidianas; em defesa das sementes, da água, montanhas, reativação política de outras cosmovisões e dos mundos relacionais. O território é a outra face de nomear a comunalidade, como bem disse Arturo Escobar (2019).

As mulheres indígenas tiveram vivências específicas nesse contexto histórico de mais de 500 anos de colonização e têm olhares e agências únicas em suas culturas. Suas percepções de mundo dizem sobre as culturas indígenas nas quais estão imersas e seus atravessamentos enquanto mulheres.

Dentro dessa perspectiva, a mostra amotara⁴⁶ – Olhares das Mulheres Indígenas – surgiu em 2018 com o objetivo de dar visibilidade à produção audiovisual dessas mulheres e fortalecê-las como artistas, realizadoras de audiovisual, através da partilha de experiências como cineastas indígenas.

Porém, muito antes das mídias atuais, os povos indígenas acessavam recursos possíveis para divulgar suas lutas e manifestar agências. Assim fez Ailton Krenak, criando um programa de rádio, o “Programa de Índio”, realizado entre 1985 e 1991; através da sua participação na Constituição de 1988, se tornou também figura bastante midiática, saindo em todos os jornais impressos, rádios e telejornais da época, graças a ação e representatividade no plenário do Congresso Nacional.

4.1 A etnomídia como ferramenta de empoderamento

A apropriação dos meios de comunicar tornou possível aos povos originários serem seus próprios interlocutores e provou que tradição e modernidade podem ser aliadas na preservação das culturas.

Para Renata Tupinambá (2016), a etnomídia é uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno. Ela promove a descolonização dos meios de comunicação, podendo ser executada por diferentes

⁴⁶ O nome Amotara é uma homenagem à anciã do povo Tupinambá de Olivença, Nivalda Amaral, uma liderança histórica que se encantou em 29 de abril de 2018 (<https://amotara.org/olhares/>).

identidades étnicas e culturais. Aqui o “étnico” designa movimentos de resistência e projetos políticos nos quais as particularidades culturais dos grupos desempenham papel fundamental.

A Rádio Yandê, como exemplo, é a primeira rádio *on-line* brasileira que trabalha com essa forma de mídia. Foi idealizada em 2013 pelos indígenas Anapuaka Tupinambá, Renata Tupinambá e Denilson Baniwa, inspirados pelo Programa de Índio do Ailton Krenak.

Hoje, com milhares de seguidores em redes como o Instagram, Twitter, TikTok, YouTube, os novos e antigos influenciadores indígenas usam o engajamento conquistado organicamente para debater a situação de seus povos, chamar atenção à produção cultural das comunidades, debater questões de gênero e sexualidade, derrubar estigmas, combater expropriações e denunciar abusos.

Acessar esse material produzido pelas próprias mulheres e homens, jovens e adultos indígenas considerando suas especificidades e localidades é trazer sujeitos para dentro da sala de aula. É pensar suas agências na contemporaneidade negada pela história tradicional. Em lugar de reproduzir material a partir da fala do colonizador, mídias produzidas pelos próprios indígenas em questão trazem narrativas que rompem o silenciamento colonial.

4.2 A literatura indígena brasileira contemporânea

As publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades para estudo nas escolas não indígenas, e a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de povos, constitui um movimento que Almeida e Queiroz (2004) denominam de “eclosão de uma literatura indígena”.

Segundo as autoras, trata-se de um movimento intencional em que intelectuais e professores indígenas, com a colaboração de não indígenas, têm publicado produções literárias com o intuito de redirecionar o olhar aos conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações.

Autores como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Wera Jakupé, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba e Jolie Dorrico, dentre outras e outros, e principalmente as autorias coletivas oferecem à sociedade não indígena a possibilidade de conhecer a história, a cultura e a tradição de muitos povos originários.

A literatura indígena brasileira contemporânea e as pesquisas sobre o tema vão apresentar a nova produção literária realizada pelos próprios indígenas no país. Se a autoria coletiva tratava de uma produção didático-pedagógica voltada à formação dos professores e

estudantes das “Escolas da floresta”, quase que de forma simultânea à autoria coletiva vai surgir outra, a individual: sujeitos indígenas começam a assinar seus livros e publicá-los de forma independente (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004).

Autorias coletiva e individual constituem uma vertente do movimento político e literário que vai ser reconhecido, a partir dos anos 1990, como literatura indígena brasileira contemporânea.

Nessa lógica, é importante destacar que, ao se fazer presente na forma escrita, a literatura indígena brasileira contemporânea nasce para a sociedade envolvente com outras finalidades, uma vez que já existe na tradição oral e nela ocupa funções específicas. Assim sendo, a oralidade ancestral sob prisma da literatura indígena passa a vestir as peles de papel, como chama Davi Kopenawa aos livros, para expor os séculos de desarranjos sobre suas narrativas, memórias, corpos e lutas (DORRICO; DANNER; DANNER 2018).

Fomentada pelos próprios indígenas a partir de suas demandas, a literatura indígena na contemporaneidade teve também na implantação da Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino das culturas afro e indígena em todo o currículo escolar, o aumento da demanda por livros de autoras(es) indígenas.

Para Márcia Kambeba (2018), a literatura indígena tem contribuído sobremaneira ao conhecimento de outras temporalidades e saberes, pelos estudantes das redes públicas. “Um saber complementa o outro”. É fundamental que cada vez mais livros de autoras e autores indígenas circulem pelas escolas indígenas e principalmente não indígenas.

Como professoras(es) e educadoras(es), precisamos ter olhar atento à literatura indígena contemporânea e uma pedagogia de valorização de suas tradições, filosofias, tecnologias, ciências e cosmovisões, criando oportunidades de aprendizagens para que estudantes conheçam essas histórias sem os filtros dos preconceitos historicamente construídos sobre os povos originários.

4.3 Autoria indígena produzida em cursos de formação de professores: o FIEI

Após a Constituição de 1988, a garantia de uma escola indígena intercultural e bilíngue, consonante com o projeto de vida de cada povo, exigiu de instituições e órgãos competentes desenvolver conceitos e práticas por meio dos quais as sociedades indígenas têm procurado identificar dispositivos para sua participação na definição e execução de projetos. A proposta de uma escola indígena diferenciada representou uma novidade no sistema educacional do país

e exigiu de instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para inserção da mesma (LIMA, 2012).

Abriu também espaço à formação inicial e continuada dos próprios indígenas enquanto professores de suas comunidades. Nessa perspectiva, obras de autoria indígena produzidas em cursos de formação de professores em parceria com as universidades federais, como o curso de Licenciatura em Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, mostram e divulgam quem são os indígenas que vivem em Minas Gerais na contemporaneidade, suas crenças, culturas, línguas, literaturas e histórias.

O FIEI tem como referência:

A interculturalidade e o multilinguismo, considerando as várias opções do uso da língua pelas comunidades indígenas, a especificidade de cada povo indígena, e a relação entre conhecimento tradicional indígena e conhecimento acadêmico. O Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas ocorre em etapas intensivas, na UFMG, e etapas intermediárias em área indígena, e se organiza em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Arte e Literatura (FAE/UFMG, 2009).

Os currículos, pensados na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não indígena e disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos (FAE/UFMG, 2009, p. 7).⁴⁷

A proposta do FIEI é resultado de um longo caminho de parceria construído entre a UFMG e o Movimento Indígena de Minas Gerais, iniciada na criação do PIEI/MG – Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais.

Delineando essa trajetória a partir de 1995, lideranças indígenas Pataxó, Krenak, Maxakali e Xakriabá passaram a se reunir com professores da UFMG, agentes da FUNAI, antropólogos e funcionários da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para que, nesse estado, fossem garantidos os direitos constitucionais à educação escolar específica.

Inicialmente, os professores indígenas de Minas Gerais foram formados no Curso de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério. Esses professores trouxeram à tona a discussão sobre a abertura das universidades às suas comunidades. Em 2006, inicia-se, na Faculdade de Educação, o curso: “Formação Intercultural de Professores: curso especial de graduação para educadores de Minas Gerais”, ainda em andamento, garantindo o ingresso de 142 professores indígenas de Minas Gerais na UFMG.

⁴⁷ Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação. Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI – REUNI. Belo Horizonte, abril – 2009.

Desta feita, a proposta do FIEI vem somar-se a todo esse movimento iniciado em 1995, significando importante passo a ser dado para consolidar as relações de parceria que a UFMG vem construindo junto ao Movimento Indígena de Minas Gerais, no sentido de garantir o direito da população indígena à educação, inclusive à universidade pública e gratuita (FAE/UFMG, 2009).

Durante o período de formação, cada estudante deve construir seu percurso acadêmico e ao final produzirá um trabalho de conclusão de curso (TCC)⁴⁸ tendo como referência uma questão social relacionada às demandas de seu povo. Os trabalhos apresentados pela turma de 2013 na área de Ciências Sociais e Humanidades versam sobre temas variados, trazendo parte da história dos Xakriabá e dos Pataxós, dentre outros povos indígenas de Minas Gerais.

Os trabalhos produzidos articulam histórias, memórias e tradições – como no trabalho “As cantigas de roda e outras brincadeiras: o brincar de antigamente na aldeia Pataxó de Barra Velha”, de Gilmar da Conceição dos Anjos (2013) – com temáticas atuais – como “A usina de Belo Monte: impactos socioambientais”, trabalho de Vera Lúcia Fernandes Cunha (2013).

No trabalho “Do oral ao compartilhamento digital: apropriação da internet pelo indígena brasileiro: os Guarani Kaiowá no Facebook”, a autora Elisabeth Ângela de Azevedo Primo (2013) ressalta o papel da internet enquanto meio de informação e comunicação gerando espaço de interação novo aos povos indígenas e amenizando barreiras econômicas e sociais, criadas por processos políticos, comportamentos sociais, pensamentos conservadores e discriminação social.

Ainda segundo a autora, no processo de democratização colocado pela difusão da internet entre os povos originários, tornam-se visíveis relações de poder e os “impedimentos de naturezas diversas, como, por exemplo, barreiras geográficas e o poder da sociedade dominante podem ser pelo menos relativizados, amenizados” (PRIMO, 2013, p. 13).

Dialogam também com questões jurídicas e escolares dentro de uma perspectiva intercultural, produzindo fontes imprescindíveis para um entendimento outro da história e cultura desses povos e da própria história de Minas Gerais.

A questão do território também perpassa por todos os trabalhos, uma vez que grande parte dos povos indígenas tem problemas relacionados a acesso ao seu território tradicional,

⁴⁸ Todos os trabalhos de conclusão de curso do FIEI se encontram no *site* da Biblioteca da FAE. Os estudantes da área das Ciências Sociais e Humanidades CSH, assim como das demais áreas, se formam a cada quatro anos. A primeira turma se formou em 2013. Porém, de 2013 a 2015 a biblioteca possui somente as referências bibliográficas. A partir do ano de 2016, os trabalhos estão disponíveis com texto completo: FACULDADE de Educação - UFMG. Biblioteca. Professora Alaíde Lisboa de Oliveira. Trabalhos de conclusão de curso dos alunos do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI. UFMG - FAE – **Biblioteca**, [2023]. Disponível em: https://www.biblio.fac.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

“bem como a necessidade de criar meios de sustentabilidade e da auto-gestão em territórios sempre pressionados pelo sistema de produção dominante e pelas disputas por ele geradas em relação às populações locais” (FAE/UFMG, 2009).

Os trabalhos de conclusão de curso dos alunos de 2017 estão disponíveis com textos completos e também são fontes ricas para que professoras(es) de História possam ter proximidade com as narrativas e realidades sociais abordadas pelos próprios indígenas de Minas Gerais. Dessa forma, verdadeiramente abriremos espaço nas aulas de História.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire).

Esta dissertação contou com uma abordagem de análise qualitativa do tipo pesquisa-ação. As atividades de pesquisa realizadas propuseram abordagem aplicada das temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Fundamental II – Anos Finais.

A controvérsia entre a pesquisa qualitativa ou quantitativa no desenvolvimento de uma pesquisa, como se houvesse contradição entre esses modelos, já foi ultrapassada. A pesquisa sobre fatos sociais, como assinala a própria ideia de social, é multifacetada, uma vez que fenômenos sociais exigem diferentes procedimentos e interpelações.

Em investigação qualitativa, ideias são organizadas à medida que os dados individuais, produzidos por cada sujeito da pesquisa, vão sendo recolhidos e agrupados. Não com o objetivo de confirmar hipóteses elaboradas previamente, pois é exatamente ao contrário que ela acontece.

A pesquisa qualitativa, principalmente no âmbito da educação, trabalha com as percepções e observações da pesquisadora e do pesquisador. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto final, pois nessa fase se constroem as hipóteses que norteiam a própria pesquisa e possibilitam a concepção de um relato necessário na construção de um novo conhecimento (LÜDKE; ANDRE, 2013).

A pesquisa feita congrega em torno das tribulações presentes nas atividades das instituições, no nosso caso da escola e seus sujeitos. Essa forma de pesquisa empenha-se na investigação e identificação de problemas e na busca de soluções.

Segundo Michel Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual pesquisadoras(es) e participantes representativas(os) da situação ou do problema estão envolvidas(os) de modo cooperativo ou participativo.

Para Franco (2005):

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

A pesquisa-ação permite superar os hiatos existentes entre a pesquisa educativa e a atividade docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Os resultados dessas pesquisas ampliam a capacidade de compreensão de professoras(es) de suas ações, por isso favorecem amplamente as mudanças (ELLIOT, 1998).

Longe de ser tarefa fácil, o “pesquisar” via própria prática traz indagações complexas e desafiadoras, por exemplo, passar de professor(a) sujeito de pesquisa a pesquisador(a) de seu fazer.

Nesse processo dialético surge outra dificuldade, quase que identitária. Segundo Franco (2005), o(a) pesquisador(a) estará inicialmente envolvido(a) na pesquisa e nos resultados desta. O(A) professor(a) estará prioritariamente envolvido(a) na ação, aguardando melhorias em sua prática.

Diante desses desafios, faz-se necessário organizar e articular esses “que fazeres”, parafraseando Paulo Freire (1996), pensando na práxis cotidiana de cada sujeito, nesse movimento contínuo de ensino e pesquisa.

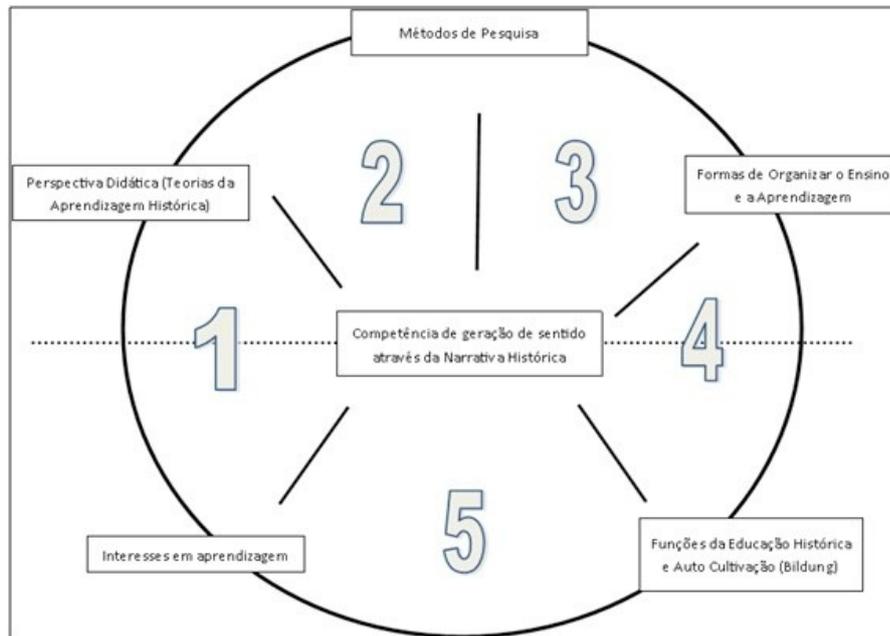
5.1 Procedimentos Metodológicos: a matriz da didática da História por Jörn Rüsen

A procura da fluência entre a Teoria da História e a Didática da História, Jörn Rüsen propôs uma matriz da Didática da História tendo como parâmetros sua matriz do pensamento histórico e a consciência histórica dos sujeitos envolvidos. Essa consciência histórica, não mais entendida como saberes preliminares ou iniciais para a pesquisa, mas saberes intrínsecos a cada ser humano, respeitando a narrativa de cada sujeito.

Esse novo paradigma da aprendizagem histórica considera que a consciência histórica se revela, principalmente, na e pela linguagem.⁴⁹ Assim, os enunciados linguísticos puderam ser privilegiados como interesses de pesquisa, mas não somente eles, porque outros elementos, como os símbolos imagéticos, também são evidências da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto, reveladores da consciência histórica (SCHMIDT, 2017, p. 70).

⁴⁹ Para Bakhtin, “linguagem” é plurivalência, no sentido de que ela é o lugar de manifestação ideológica; logo, a palavra é o signo ideológico por excelência, produto de interação, por isso retrata as diferentes formas de significar a realidade. Ver em: MACEDO, Wilsa Karla Leão de. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. *In*: CONLIRE, 1., 2009.

Figura 3 – Matriz da didática da História de Jörn Rüsen



Fonte: Rüsen (2016, p. 25).

A matriz proposta por Rüsen sugere a necessária relação entre a práxis dos sujeitos, professores e estudantes e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o início e o fim do ensino de História. O conhecimento produzido dessa forma deve retornar à sociedade a fim de satisfazer as carências iniciais de orientação.

Para Schmidt, (2017, p. 63), “o percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, dentre outros, que na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico”. Portanto, a pesquisa acadêmica e a práxis diária dentro da sala de aula, não estão apenas interligadas, mas fazem parte de um mesmo processo.

O trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o discente é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada.

Para Paulo Freire (1996), esse modelo de educação parte do pressuposto que discentes nada sabem e a(o) docente é o detentor do saber. Cria-se uma relação vertical entre educador(a) e os educandos.

Na mesma perspectiva, Rüsen (2015) apresenta crítica ao que nomeou de “Didática da Cópia”, ou seja, a transposição do saber histórico científico para a forma escolar, que resultou no banimento dos procedimentos científicos relacionados ao processo de produção do conhecimento histórico, valorizando apenas a cópia e a memorização.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

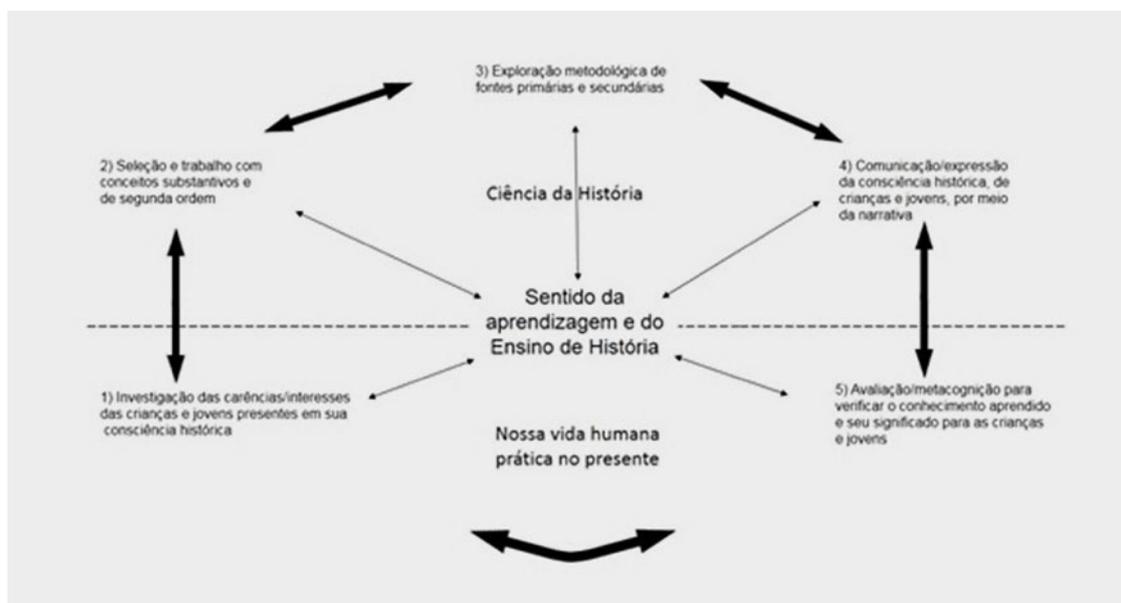
As contribuições teóricas de Jörn Rüsen indicam várias questões a serem levadas em consideração no que se refere à aprendizagem das crianças e jovens, seja em ambiente escolar ou outros ambientes de aprendizagem, como museus e arquivos. Entre elas a de que, definitivamente, os professores de história precisam saber que devem abandonar o pressuposto de que aprender história significa acumular conhecimentos, mesmo que adotando metodologias ativas e lúdicas e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir bom senso a respeito das questões do passado (SCHMIDT, 2017, p. 74).

5.2 A Aula Histórica enquanto metodologia

O conceito de Aula Histórica foi organizado com base na matriz disciplinar da ciência da história na concepção de Jörn Rüsen. Foi proposto pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, e assumido inicialmente no currículo prescrito da rede municipal de ensino de Curitiba (CURITIBA, 2016)

Tem como princípios norteadores a formação da consciência histórica, a narrativa como forma e função, a aprendizagem histórica como apreensão das alterações temporais e a regulação entre a história e a didática da História.

Figura 4 – Metodologia da Aula Histórica



Fonte: Matriz da Didática da História de Rüsen (2016, p. 25), adaptado por Schmidt (2016).

A proposta da Aula Histórica tem como estrutura um processo que obedece a determinados fatores interligados, que se inicia com a investigação das carências de estudantes presentes em sua consciência histórica. Daí têm-se seleção e trabalho com conceitos

substantivos e de segunda ordem, baseado na exploração metodológica de fontes históricas. A comunicação da consciência histórica de jovens se dá por meio da narrativa; por último, não menos importante, tem-se a avaliação para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para estudantes (CURITIBA, 2016a, p. 7).

Esses fatores constituem um sistema dinâmico, como na engrenagem de um relógio mecânico, em que um movimento leva ao outro, retornando ao ponto inicial. São etapas de um processo da orientação dos seres humanos no tempo, mediante o pensamento histórico.

Dentro da Aula Histórica, iniciam-se os questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado a partir das carências de orientação de estudantes. Com o conteúdo histórico delimitado, professoras(es) selecionam múltiplas fontes históricas, definem a forma como estudantes expressarão o conhecimento adquirido, ou seja, objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem (GEVAERD, 2020).

De acordo com Marília Gago (2021), a aprendizagem de estudantes deve ocorrer no diálogo entre conceitos meta-históricos como evidências, narrativas, explicações, mudanças de tempo, dentre outros, e a história substancial do objeto de estudo. Mas esse diálogo precisa ser vivido, ou seja, estudantes precisam ser desafiadas(os) com tarefas que envolvam a interpretação de fontes históricas, que lhes permitam construir uma explicação contextualizada expressa através de uma narrativa. Em conclusão, estudantes devem ter a oportunidade de “fazer história” e, ao fazê-la, a história faz sentido, pois amplia nossa compreensão do que é ser e estar no mundo.

Segundo Lobo (2022), a aula de História deve ser um espaço privilegiado para exploração de atividades voltadas a apropriação e compreensão de evidências e, contiguamente, da noção de fonte histórica. Os conceitos meta-históricos encontram-se ligados à natureza do conhecimento histórico e às ideias que estudantes trazem em relação à narrativa histórica, à evidência, à empatia, à mudança, à significância.

5.3 A escola e seus sujeitos

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (EMPTN), na qual desenvolveu-se a pesquisa-ação, encontra-se à Rua Radialista Joaquim da Fonseca, bairro Céu Azul, na Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, divisa com a cidade de Ribeirão das Neves.

Segundo a historiadora Ana Maria da Silva, autora do livro “Lembranças Venda Nova, história da região por meio de fontes orais” (2000), Venda Nova se formou com pessoas simples, que viviam da terra. A região era ocupada por chácaras e pequenas fazendas, tendo no

comunidade. O Céu Azul é um bairro simples, periférico, onde estão inseridas muitas vilas. Porém o conceito de periferia deve ser melhor analisado, pois está, na maioria das vezes, atrelado a fobias e ideias pré-concebidas (OLIVEIRA, 2017).

Em rápida pesquisa sobre o bairro e a própria regional onde a escola está inserida, percebe-se uma infinidade de notícias ligadas à violência, precarização dos serviços públicos, degradação ambiental e moral dos sujeitos aí envolvidos.

Segundo o professor Heli Sabino Oliveira (2017), essa imagem negativa diretamente associada ao conceito de periferia deve ser desconstruída para ser pensada sob outros paradigmas:

A periferia passa a ser entendida como um conceito relacional, isto é, marcado por relações sociais de poder, que busca escamotear sua estrita ligação com o “centro”. Nesse enfoque, a periferia não é pensada como conceito fixo, definido por cartografia e coordenadas geográficas, mas como um conceito móvel, empermanente articulação com relações sociais de poder (OLIVEIRA, 2017).

Durante a pandemia, anos 2020/2021, a comunidade escolar residente em sua maioria próximo a EMPTN, não deu retorno positivo às convocações feitas pela escola. De acordo com o Mapa Socioeducacional de estudantes da Rede Municipal, elaborado com dados fornecidos pela coordenação da referida escola, 93% das famílias não deram retorno ao primeiro contato via carta. Fez-se necessária uma busca ativa por parte da coordenação, realizada em redes sociais, ligações e visita às residências.

O Mapa Socioeducacional das escolas da Rede Municipal de Educação (RME), proposto para ser elaborado pelas escolas a partir da Portaria Smed nº 110/2020, com o apoio das Diretorias Regionais de Educação e da Smed se tornou um importante instrumento orientador para as práticas pedagógicas no período pandêmico (BELO HORIZONTE, 2020): finalidade de conhecer condições de vida de cada estudante, entender necessidades e vicissitudes.

A centralidade no sujeito é o ponto de partida para uma organização do trabalho escolar que tenha como foco o desenvolvimento de estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Reconhecer a pluralidade das dimensões dos sujeitos e suas peculiaridades no processo de desenvolvimento é condição necessária ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem que articulem os conteúdos escolares com os saberes da experiência. Cada sujeito é único na sua condição humana e é múltiplo, quando considerado no interior de sua cultura específica (BELO HORIZONTE, 2020, p. 32).

Em 2021, a EMPTN possuía um total de 759 estudantes, dentre os quais 69% se autodeclararam pardos; 22%, brancos; 8%, negros; nenhum indígena. Quanto às condições sociais para o ensino remoto emergencial, apenas 10% das famílias responderam ao

questionário proposto para a organização do Mapa Socioeducacional, sendo que desse montante 9% declararam oferecer apoio em casa para realizar as tarefas escolares.

Quanto à situação de vulnerabilidade e desemprego em função da pandemia, 3% dos 10% que responderam alegaram passar por dificuldades financeiras. Porém esses dados estiveram muito aquém da realidade dessas famílias, haja visto que 683 responsáveis por estudantes não responderam a esses questionamentos.⁵³

O que foi observado na prática durante a pesquisa-ação é que pouquíssimos estudantes acessavam as mídias da escola e retornavam as atividades, apesar dos familiares – 586 famílias (77%) – declararem ter acesso a internet. Outros fatores provavelmente interferiram nessa questão, por exemplo, estudantes terem o celular e/ou computador compartilhado com outras pessoas da família. A qualidade da internet e a quantidade de dados móveis também podem ter influenciado nesse quesito.

Quanto às atividades impressas, apenas 67 famílias das 759, declararam ter condições de buscar os roteiros de estudo impressos na escola, enquanto 684 ou 90% não responderam.

A turma referência é o 7º ano-A, turno manhã, na qual eu ministrava as aulas de História. Porém todas as turmas do 7º ano, Anos Finais do Ensino Fundamental II receberam o roteiro de estudo como atividade, e alguns estudantes do turno da tarde também participaram da pesquisa. Para tanto, foi fundamental o apoio da professora Isabela Lemos Coelho Ribeiro, professora de História das turmas do 7º ano do turno da tarde, para que todas e todos fossem contemplados pelo projeto.

Conhecer esses sujeitos que aprendem, participantes ativos nesse trabalho de pesquisa-ação foi fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Segundo a professora Maria Auxiliadora Schmidt:

Nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo, o jovem e a cultura jovem e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende. Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica (SCHMIDT, 2017).

⁵³ Dados obtidos via Mapa Socioeducacional de Estudantes da RME em 23/09/2021.

5.4 O desenvolvimento da pesquisa

Inicialmente o desenvolvimento da Aula Histórica seria em aulas presenciais. Com o advento da pandemia do novo coronavírus, as escolas foram fechadas, e o mundo todo parou. O último dia de aula presencial foi 17 de março de 2020. A partir daí ficou tudo incerto; esperei que também tivesse acesso a alunos(as) por meio de aulas síncronas, como em escolas particulares, mas isso não aconteceu na Rede Municipal de Belo Horizonte.

O contato que passamos a ter com os estudantes foi através de roteiros de estudo postados quinzenalmente no Google Classroom,⁵⁴ ou Google Sala de Aula. Os roteiros de História eram divididos em quatro módulos, sendo quinzenalmente postados dois módulos. Os roteiros eram feitos pelos estudantes e entregues fisicamente por meio de apostilas na escola ou via Google Sala de Aula, onde enviavam as fotos do caderno com as respostas das atividades. Alguns retornavam as atividades via WhatsApp.⁵⁵

Segundo os percursos curriculares organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte para o enfrentamento do período pandêmico (2020), os roteiros de estudo se caracterizavam como:

Planejamento de uma sequência de atividades que deverá apresentar aos(as) estudantes os objetivos/conteúdos referenciados nos percursos curriculares, além das competências e habilidades que estarão presentes nas propostas didáticas, para que eles(as) possam alcançar o que for delimitado como objetivo de ensino e aprendizagem. Isso significa que a riqueza dos roteiros de estudo estará nas mesclagens de propostas de ação didática, a serem desenvolvidas de forma crescentemente autônoma pelos(as) estudantes, o que, certamente, viabilizará a progressão das aprendizagens ao longo do processo de reorganização dos calendários escolares de 2020 e de 2021 (BELO HORIZONTE, 2020, p. 22).

O roteiro de estudo foi então o principal instrumento entre professores e estudantes, onde de alguma maneira estava condensado conteúdo, forma e metodologia de aprendizagem. Foi uma tentativa de “suprir” a ausência das aulas presenciais com roteiros que estimulassem o estudo autônomo de estudantes.

A Aula Histórica, enquanto metodologia, foi parcialmente empregada nos roteiros de estudo e módulos organizados junto aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos

⁵⁴ O **Google Classroom**, ou a **Sala de Aula do Google**, é uma ferramenta *on-line gratuita* que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizadas (FRANCO, Giullya. Como usar o Google Classroom. [2022]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>. Acesso em: 22 nov. 2021).

⁵⁵ Um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas que também foi utilizado durante a pandemia para a busca ativa de estudantes da Rede Municipal, e como forma de envio das fotos das atividades feitas no caderno e ou apostila.

Finais, utilizando os recursos físicos (impressão) e digitais disponíveis devido às contingências da pandemia.

Porém poucos estudantes acessavam e faziam os roteiros. De forma geral, em todas as disciplinas, alunas e alunos dos 7ºs anos (público-alvo) eram quem mais tinham dificuldades para retornar as atividades.

Esses roteiros de estudo foram produzidos por nós, professores da instituição, para complementação da carga horária do ensino remoto emergencial. O Roteiro 8 foi produzido por mim e professora Isabela Lemos, porém o Módulo 4, especificamente sobre povos indígenas de Minas Gerais, foi elaborado em formato de uma Aula Histórica para o desenvolvimento da pesquisa.

Resolvemos condensar alguns pressupostos da Aula Histórica no Roteiro 8 correspondente ao mês de agosto. Assim, alunas(os) teriam um percurso a seguir, perfazendo, mesmo que de forma indireta ou não presencial, algumas das principais etapas da Aula Histórica. A Aula Histórica teve de ser adaptada ao ensino remoto emergencial.

O que foi pensado para a sala de aula foi remodelado para o roteiro de estudo, e, obviamente, algumas etapas do processo ficaram prejudicadas. Por outro lado, a possibilidade de produzir todo o material didático a ser utilizado por estudantes possibilitou ampliar fontes, textos e processos anteriormente restritos ao livro didático.

A partir de 16 de agosto de 2021, alunos(as) puderam retornar de forma gradual, em bolhas – inicialmente, oito estudantes; depois, dezesseis. Após o dia dezoito de outubro de 2021, a Prefeitura de Belo Horizonte indicou que todas as salas de aula pudessem ser ocupadas por 100% dos discentes – porém a maioria não retornou. Sendo assim, o contato com os estudantes foi feito de forma parcial.

Tivemos pouco contato presencial com os estudantes. Os professores de História e Geografia se revezavam nas turmas; logo, só os via de quinze em quinze dias. Nesses raros encontros, passamos a desenvolver o Roteiro 8, Módulo 4, o que possibilitou maior interação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE (Res. nº 466/12 – item II.23) foram entregues, e, para minha surpresa, estudantes ficaram empolgadas(os) e interessadas(os).

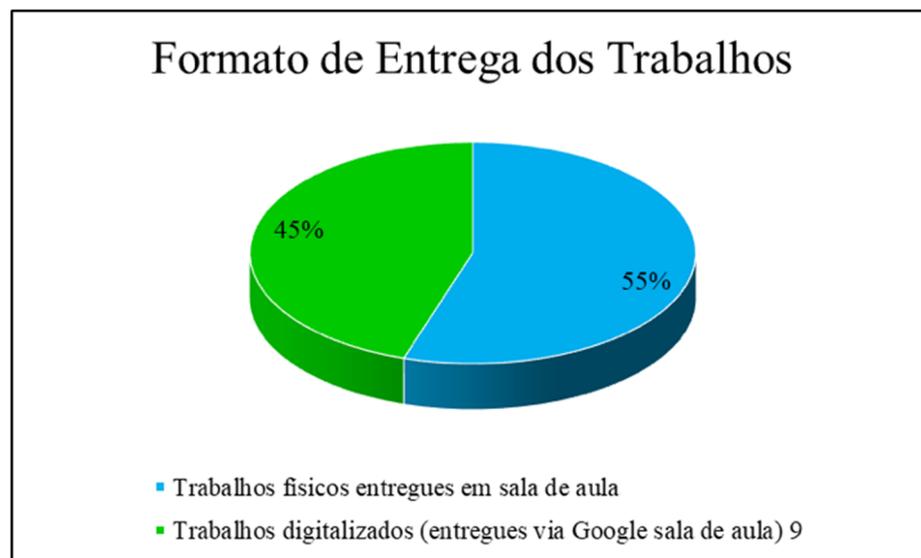
Estudantes participantes foram identificadas(os) por letras, assim como seus respectivos trabalhos, a fim de facilitar a pesquisa. A sequência alfabética utilizada não significou juízo de valor ou mérito em relação aos demais trabalhos analisados.

Em uma das aulas que estive com o 7º ano-A ficou combinado que levassem material para desenho e fizessem pesquisas em sala utilizando *tablets* disponíveis na escola, uma vez

que em casa não conseguiam acessar e desenvolver o roteiro, dadas as dificuldades técnicas e/ou econômicas. A saída foi que fizessem em sala, no dia em que eu estivesse com eles.⁵⁶

Numa turma que, em média, cinco alunos desenvolviam alguma tarefa, 14 retornaram o roteiro, e 15 retornaram as autorizações. Dez alunos(as) das turmas da professora Isabela Lemos (turno da tarde) participaram, mas somente seis puderam entrar na pesquisa, pois foram os únicos que devolveram os termos assinados. Logo, a pesquisa foi feita com vinte estudantes. Onze entregaram os roteiros de forma física durante as aulas, e outros nove via Google Sala de Aula.

Gráfico 1 – Formato de entrega dos trabalhos



Fonte: elaborado pela autora.

O Módulo 4 desenvolvido para a pesquisa faz parte do Roteiro 8 referente ao mês de agosto, o qual é constituído de quatro módulos.⁵⁷ Os Módulos 2 e 3 também trazem atividades baseadas em fontes históricas, mesclando fontes tradicionais encontradas nos livros didáticos com fontes que trazem as narrativas dos próprios sujeitos indígenas, para a compreensão da cultura material e imaterial dos povos originários no processo que ficou conhecido erroneamente como “descobrimento”. Feita a introdução no Módulo 2 e 3, o Módulo 4 fecha o roteiro com temáticas específicas dos povos indígenas de Minas Gerais.

⁵⁶ As demais turmas do turno da tarde enviaram o roteiro pelo Google Sala de Aula à professora Isabela Lemos, que compartilhou as pastas comigo.

⁵⁷ Link para o Roteiro 8, referente ao mês de agosto, completo: ROTEIRO de estudo módulos. **Google Drive**, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1BVPUGsmd_NiE_DI5N6P-v3C_a65KKK_N?usp=sharing. Acesso em: 22 nov. 2022.

O Módulo 4 foi elaborado de forma que as narrativas dos povos indígenas aparecessem como fontes essenciais e os estudantes pudessem compreender a contemporaneidade desses povos a partir das mesmas.

O estudo das temáticas dos povos indígenas de Minas Gerais por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica e pautado em fontes do presente gera possibilidades de reflexões sobre a historicidade do existente e contribui para a compreensão dos processos de permanências e mudanças ao longo da história.

Como o referido roteiro e seus módulos deveriam seguir os objetos de conhecimento e habilidades essenciais de História para o 7º ano, descritos na matriz referência da SMED/BH, foram elaborados dentro da unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, tendo como objetos de conhecimento “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” e a “Estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”.

As habilidades trabalhadas foram:

(EF07HI08X) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências, ampliando a discussão do conceito de colonização sob o ponto de vista do colonizado e do colonizador. (EF07HI09X) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam o Brasil a região das Minas Gerais. (EF07HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais (BELO HORIZONTE, 2020).

5.5 Análise dos dados

Seguindo o constructo da Aula Histórica, elaborei perguntas para entender a ideia que alunas(os) traziam a respeito dos povos indígenas.⁵⁸ Para isso, pensando em melhor aproveitamento pedagógico, efetuou-se a sondagem de como os estudantes compreendiam as relações étnicas culturais e os preconceitos por ventura enraizados.

Esse momento inicial, no sentido de uma anamnese,⁵⁹ traz pistas importantes à compreensão da consciência histórica desses estudantes. O conceito de consciência histórica é entendido aqui na perspectiva de Jörn Rüsen (2001) como condição da existência do

⁵⁸ O Módulo 4 do Roteiro 8 completo está disponível no Apêndice D.

⁵⁹ Termo muito utilizado na área clínica, pode ser definido como lembranças ou recordações. “Anamnese” é um termo que vem do grego e pode também ser associado à memória.

pensamento, algo essencialmente humano. “A operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista que estão na base das decisões sobre os objetivos” (CERRI, 2011, p. 30).

Figura 6 – Roteiro 8, Módulo 4, anamnese



Nesta atividade, vamos conhecer a história de diferentes povos indígenas que habitavam e habitam o território do nosso Estado de Minas Gerais. **Responda:**

1. Você sabia que existem vários povos indígenas em nosso Estado?
2. O que você conhece sobre as histórias e as culturas dos indígenas de Minas Gerais?

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS

Fonte: Roteiro 8, Módulo 4, elaborado pela autora.

Nessa atividade em especial, destacaram-se duas questões primordiais: primeiro, sabiam da existência de povos indígenas em Minas Gerais; segundo, o que estudantes sabem sobre as histórias e culturas dos povos indígenas que vivem em Minas Gerais. Muitos estudantes não responderam, alegando que acharam ser uma questão apenas para pensar. Porém os que responderam positivamente alegaram já tê-los visto nas ruas vendendo “coisas” de pena e madeira. A estudante U relatou que a avó é descendente de índios daqui de Minas Gerais.

Gráfico 2 – Conhecimento sobre a existência de povos indígenas no Estado de Minas Gerais



Fonte: elaborado pela autora.

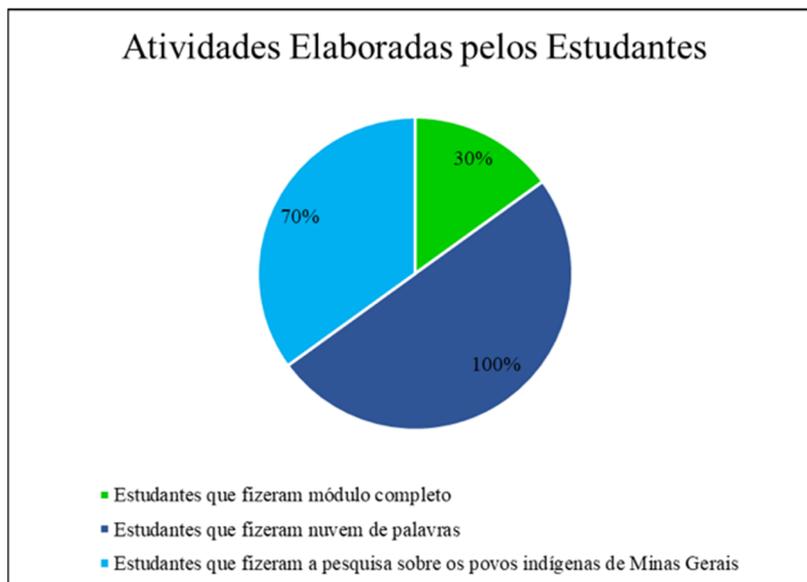
A maioria dos estudantes que responderam que sabiam da existência dos povos indígenas em Minas Gerais respondeu não conhecer a história desses povos. Só a estudante U declarou conhecer, devido à ancestralidade indígena da avó materna.

Segundo Cerri (2011), a formação histórica de discentes depende em parte da escola, obviamente, mas é preciso considerar cada vez mais outros elementos. O papel da família e do meio em que essas(es) estudantes vivem, dos meios de comunicação e das mídias digitais é de suma importância no entendimento da relação entre a história ensinada e a consciência histórica desses sujeitos, principalmente após a pandemia.

Se grande parte de estudantes do 7º ano sabe da existência de povos indígenas no Estado de Minas Gerais, como elas e eles os imaginam? Em que contexto? Para compreender essas questões, foi pedido que cada discente construísse uma nuvem de palavras⁶⁰ com os principais verbetes que viriam à mente quando perguntados sobre os povos indígenas.

As palavras seriam anotadas inicialmente em uma lista, para que servissem de referência na montagem do referido gráfico. As primeiras palavras escolhidas ficam mais ao centro e maiores que as últimas palavras anotadas. Todos(as) os(as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa fizeram a nuvem de palavras.

Gráfico 3 – Atividades elaboradas pelos estudantes



Fonte: elaborado pela autora.

⁶⁰ Nuvem de palavras (*word cloud*) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores (<https://www.aredo.inf.br/crie-a-sua-nuvem-de-palavras/>).

Todas as nuvens analisadas em maior ou menor proporção trazem elementos tradicionalmente associados aos povos indígenas, ressaltando sua ligação com a natureza. Segundo Funari e Piñón (2020), isso reflete a percepção de que os índios vivem na floresta e que assim deveria ser desde sempre. É como se os “verdadeiros” indígenas vivessem isolados nas matas e, portanto, fora da sociedade brasileira.

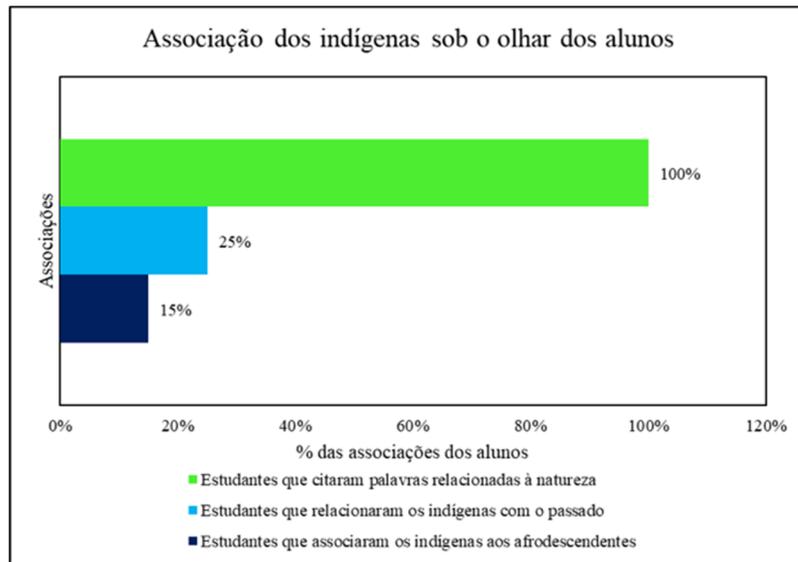
Figura 7 – Nuvens de palavras com temáticas ligadas à natureza



Fonte: nuvem de palavras do estudante E.

Para além das palavras escolhidas pelo estudante E – caça, arco, flecha, pinturas, rituais, ocas, florestas, nus – que fazem parte do estereótipo do indígena, alguns estudantes citaram termos e elementos trazidos pelos povos africanos escravizados, característicos da cultura africana no Brasil.

Gráfico 4 – Associação dos indígenas sob o olhar dos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos associados aos povos africanos e afrodescendentes podem estar ligados à percepção de uma “única chave étnica” de uso corrente no país, ou seja, as pessoas são brancas ou negras. A desvalorização da identidade indígena faz com que estatisticamente os indígenas apareçam como pouco numerosos (FUNARI; PIÑÓN, 2020, p. 110).

Na nuvem de palavras elaborada pelo estudante L, constavam as seguintes palavras: “Índios, penas, ocas, pinturas, culturas, mandioca, cacique, pajé, batuque e djembe”. Podem-se observar elementos africanos, por exemplo: a palavra djembe, utilizada pelo estudante L, faz referência a um tipo de tambor originário da Guiné, na África Ocidental, empregado por diferentes culturas de matriz africana.⁶¹

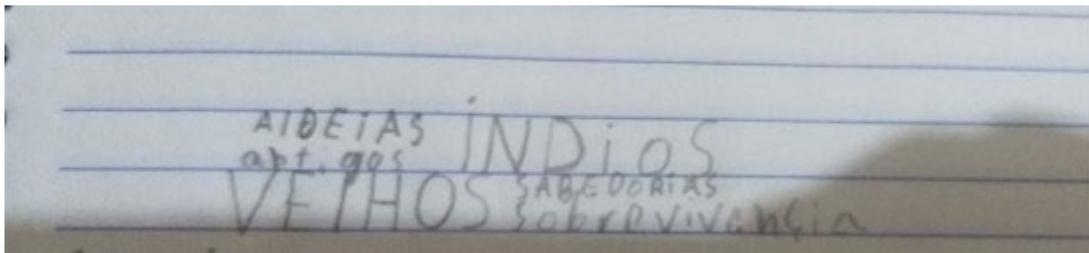
Na nuvem de palavras do estudante H, aparecem: “mata, independência, arco-flecha, negros, pinturas, plantação, escravidão e lutas”. Infere-se que “provavelmente” o estudante estaria associando os povos indígenas ao processo de escravidão africana. Embora os povos indígenas tenham sofrido com o processo de aprisionamento e escravidão, os livros didáticos de História, em sua maioria, não dão tanta ênfase.

“Mata, rios, flores, ar, natureza, desmatamento, comida, cultura, dança, cabanas”, essas foram as expressões utilizadas pela estudante G em sua nuvem de palavras. As questões relacionadas aos povos indígenas aparecem muito mais ligadas às questões culturais e ou ambientais do que propriamente raciais, como verificamos no caso dos afrodescendentes.

⁶¹ Definição retirada do Salão Musical de Lisboa, publicada no dia 22 de abril de 2019.

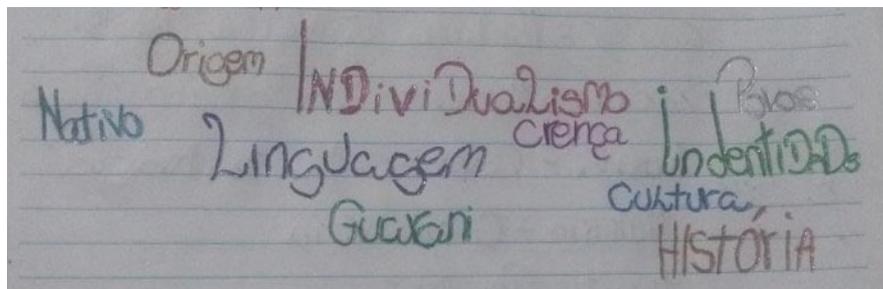
Analisando ainda o Gráfico 4, os povos indígenas também foram associados por estudantes a um passado remoto ou a elementos “nativos” sem continuidade na contemporaneidade, desconsiderando assim os indígenas em contextos urbanos e atuais. Esse equívoco, segundo José Freire (2000), consiste em pensar que indígenas fazem parte apenas do passado do Brasil, como podemos observar nas nuvens de palavras a seguir.

Figura 8 – Nuvem de palavras relacionando os povos indígenas ao passado I



Fonte: nuvem de palavras do estudante O, “Aldeias, antigos, velhos, índios, sabedorias, sobrevivência”.

Figura 9 – Nuvem de palavras relacionando os povos indígenas ao passado II



Fonte: nuvem de palavras do estudante S, “Origem, nativo, linguagem, crença, Guarani, Individualismo, Identidade, cultura, História, povos”.

Analisando as nuvens produzidas por discentes participantes da pesquisa-ação, e a partir das palavras utilizadas por elas(es), elaborei gráfico digital, também em formato de uma nuvem de palavras, que englobasse todos os verbetes utilizados. Assim, pude compreender quais palavras mais apareciam facilitando o entendimento da consciência histórica que essas(es) alunas(os) estavam trazendo em relação aos povos indígenas.

são contínuos. Como disse Ailton Krenak (BOLOGNESI..., 2019),⁶² “As invasões nunca tiveram fim. Estamos sendo invadidos agora”.

As questões 5 a 8 do Módulo 4 deveriam ser respondidas com base em dois artigos: “Povos indígenas em Minas Gerais” (CAMARGO, Pablo Matos, 2020)⁶³ e “Indígenas nas cidades: memórias ‘esquecidas’ e direitos violados – um olhar a partir da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), MG” (BAETA, 2021).

O primeiro artigo, trouxe informações contemporâneas sobre os povos indígenas em Minas Gerais, como quantitativos, localização destacando os processos migratórios e movimentos de etnogêse ou resistência de alguns desses povos originários. No segundo artigo, trabalhou-se a luta dos povos indígenas de Minas Gerais em contexto urbano, pelo reconhecimento de seus direitos. Privilegiaram-se como evidência a fala e a foto da liderança indígena Marinalva Kamakã Pataxó Hã-Hã-Hãe, na qual relata:

Lutamos por terra, moradia, preservação e resgate da cultura tradicional e formas dignas de sobrevivência. Ao longo dos anos sofremos abandono, descaso e discriminação por estarmos vivendo no contexto urbano, sem acesso às políticas públicas por simplesmente estarmos ‘desaldeados’. Temos os nossos direitos indígenas já conquistados em lei. Não abriremos mão deles (BAETA, 2021, p. 18).

Após leitura da fonte, responderam à questão de número 6 do módulo 4, “Você sabia que existiam indígenas morando em BH ou na região metropolitana de BH? Explique”. Dez estudantes responderam que, sim, tinham conhecimento, e seis, que não sabiam. Dos que responderam sim, o estudante A disse ter ouvido falar, e o estudante B afirmou ter lido a respeito. O estudante M respondeu que: “antes de ler o texto achava que sim, por que alguns indígenas vão para áreas urbanas, agora que li o texto tenho certeza”. Já a estudante U alega os viu no Centro de Belo Horizonte em feiras.⁶⁴ Dos seis estudantes que responderam não saber da existência dos povos indígenas em Belo Horizonte, apenas o estudante J justificou: “Achei que foram para outros cantos”.

Na questão 8, ainda baseada nos artigos indicados, estudantes se depararam com a seguinte pergunta: por que vários grupos indígenas ficaram tanto tempo sem vivenciar suas

⁶² BOLOGNESI, Luis. Guerras do Brasil.doc. Episódio 1. Temporada 1. 2019. (7min03s – 8min24s). Disponível em: <https://youtu.be/VeMISgnVDZ4>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁶³ CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas em Minas Gerais. *Cedefes*, 26 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁶⁴ Vários grupos indígenas vendem seus artesanatos nos quarteirões ao redor da Praça Sete, localizada no Centro da cidade de Belo Horizonte (MG). Esses quarteirões foram renomeados em 1991 com o nome de povos indígenas que atualmente habitam o Estado de Minas Gerais – Xakriabá, Maxakali, Krenak e Pataxó. Porém, segundo Alenice Baeta (2021), mesmo com a homenagem vários grupos indígenas sofrem agressões por usar esses espaços. *CADERNOS IHU ideias / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, ano 1, n. 1, 2003.* Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/319cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

culturas? Segundo o estudante A, “porque são diferentes”; para o estudante B, “por causa de desentendimentos”; para o estudante I, “porque ninguém os respeitava mais”. Os estudantes R, S, T e U associaram suas respostas ao texto motivador, identificando o motivo de ficarem tanto tempo sem vivenciar suas culturas com o uso da violência e o desaldeamento.

O objetivo das fontes⁶⁵ propostas é aproximar os conceitos históricos ao cotidiano de estudantes, fornecendo condições à compreensão dos conteúdos históricos ou conhecimentos substantivos. O conhecimento trazido por discentes ajuda a entender o conhecimento “científico” apresentado na escola, gerando processo empático (PEREIRA, 2013, p. 4).

Segundo Peter Lee (2006), os conceitos históricos de segunda ordem, ou conceitos estruturais da história, são organizadores para a ciência histórica e a história ensinada nas escolas. Associado ao conhecimento substantivo – conteúdos históricos – podem favorecer a ocorrência da orientação temporal.

No trabalho com mapas, foi pedido aos estudantes que escrevessem o nome dos povos indígenas em suas respectivas cidades e que assinalassem as cidades que eles conhecessem. Dos treze alunos que responderam à questão, seis afirmaram conhecer outras cidades, e sete não conhecem nenhuma outra cidade além de Belo Horizonte. Foi pedido também que identificassem as cidades em que existem mais de um grupo indígena. As interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes são fundamentais na orientação da aprendizagem histórica.

Em relação à cidade de Belo Horizonte, foi colocado o seguinte questionamento: “Apesar de o mapa colocar em Belo Horizonte apenas os Aranã, será que outros povos indígenas também vivem nessa região? Por quê?” A maioria disse que “sim”. O estudante M respondeu: “porque podem migrar para essa região em busca de território e direitos”.

Ao responder: “sim, eles moram perto da minha casa, na comunidade quilombola de Mangueira”, o estudante N associou os povos indígenas à população afro-brasileira, identificando uma comunidade quilombola da região metropolitana de Belo Horizonte como sendo indígena. Para o estudante K, “Pode ter mais, mas não sabemos de nada”; apenas o estudante O respondeu que não: “Porque no documentário só fala dos Aranã”.

Estudantes têm a consciência de que existem vários povos indígenas na região de Belo Horizonte e no próprio Estado de Minas Gerais, mas, em maioria, não têm informações precisas (são observações pessoais e cotidianas). As justificativas de estudantes foram organizadas em um quadro disponibilizado no final do trabalho.⁶⁶

⁶⁵ Ver as fontes utilizadas no Módulo 4 do Roteiro 8 no Apêndice D.

⁶⁶ Ver Apêndice E.

Em consonância com Rüsen (2012), o que importa é a aprendizagem histórica desenvolver nos e nas estudantes a capacidade de adquirir a constituição narrativa de sentido, como uma aprendizagem de transmutar as experiências temporais cotidianas em conhecimento propriamente histórico.

5.5.1 *Análise das pesquisas produzidas pelos estudantes*

A tarefa final do Módulo 4 era escolher um dos povos indígenas de Minas Gerais para pesquisar e anotar no caderno, ou nos documentos do Google, a história, localização, cultura, ciência, atualidades e outras informações que estudantes encontrassem. As ilustrações deveriam ser feitas por própria(o) aluna(o) ou retiradas da internet.⁶⁷

Em uma das aulas com o 7º ano-A, turma referência da pesquisa, ficou combinado com estudantes que levassem material para desenho e fizessem as pesquisas em sala de aula utilizando os *tablets* disponíveis na escola, uma vez que em casa não estavam conseguindo acessar e desenvolver o roteiro de estudo. Alguns estudantes alegaram ter dificuldades para acessar o Google Classroom; outros, não possuir celular ou internet.

A saída foi que fizessem em sala, no dia em que tivessem aula de História,⁶⁸ o que pode ser comprovado a partir da análise do Gráfico 1, no qual a maior parte dos estudantes entregaram os trabalhos manuscritos e ilustrados por eles mesmos.

Após trabalho com o mapa (identificando alguns dos povos indígenas que vivem em Minas Gerais), discentes escolheram o povo sobre o qual iriam desenvolver pesquisas. Inicialmente, pensou-se em direcionar escolhas, para que a maioria dos povos indígenas de Minas Gerais fosse contemplados na elaboração dos trabalhos.

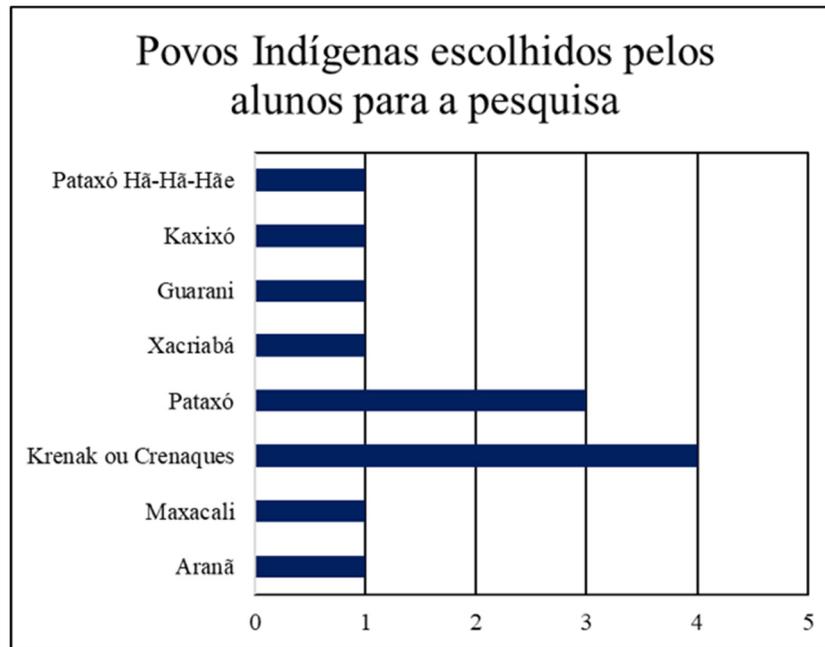
Porém, diante do desejo de estudantes em pesquisar algumas etnias específicas, a escolha de povos ficou livre, sendo alunas(os) apenas direcionadas(os) a *sites* de pesquisa previamente selecionados.

Segundo Rüsen (2012), a autoatividade de estudantes é fundamental para que operem suas identidades de forma que apresentem seus pontos de vista por meio de argumentos necessários à orientação temporal.

⁶⁷ Os *sites* indicados para a pesquisa foram: HOME PAGE (site). **Povos Indígenas no Brasil**, [2022]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 10 jan. 2023; HOME PAGE (site). **Mirim**, [2022]. Disponível em: <https://mirim.org/>. Acesso em: 10 jan. 2023. Não era obrigatório se orientar por eles, mas devido à dificuldade de encontrar fontes mais atualizadas se fez necessário a indicação.

⁶⁸ As demais turmas do turno da tarde enviaram o roteiro pelo Google sala de aula para a professora Isabela Lemos.

Gráfico 5 – Povos indígenas escolhidos pelos alunos para a pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Quatro trabalhos foram apresentados sobre o povo Krenak. A estudante B associou, em sua pesquisa, o crime ambiental causado pelo rompimento da barragem de rejeitos de mineração da Vale em Mariana (MG), no ano de 2015, com o povo Krenak.

Escolhi os Krenak. São um grupo que usa botoques auriculares e labiais. Vivem originalmente na região de Mata Atlântica do Recôncavo Baiano. Depois migraram para Minas Gerais, até pouco tempo viviam em Mariana onde a vegetação, a fauna foi devastada pela mineradora. Estão em Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso. Quando houve a tragédia em Mariana MG, o rio Doce foi morto impossibilitando de exercerem práticas culturais e de sobrevivência.⁶⁹

Três estudantes escolheram os Pataxó. Fazendo recorte das narrativas apresentadas por estudantes, a narrativa produzida pelo estudante D:

A História do Povo Pataxó: o povo Pataxó sempre foi guerreiro, tanto nas batalhas quanto na vida. Os pataxós são um povo indígena brasileiro seminômade da família Maxakali do tronco Macro-Jê. Apesar de se expressarem na língua portuguesa, alguns grupos conservam seu idioma original, a língua Maxakali. O povo pataxó é uma língua do tronco Macro-Jê e da família. A dança e o canto são instrumentos de comunhão entre os Pataxós e a natureza. Através do canto e da dança, o povo adquire energias da terra, do ar, da água, do fogo e de todas as energias positivas que formam a natureza.⁷⁰

⁶⁹ O trabalho apresentado pela estudante B encontra-se digitalizado no Apêndice F.

⁷⁰ O trabalho apresentado pelo estudante D encontra-se digitalizado no Apêndice F.

Quando o estudante D apresentou sua narrativa sobre o povo Pataxó e o identificou como “guerreiro”, percebeu-se articulação direta entre a nuvem de palavras⁷¹ produzida pelo próprio estudante, ressaltando as palavras “corajosos”, “inteligentes” e “espertos” e a imagem produzida.

Percebeu-se que a maioria de estudantes do 7º ano tende a desenvolver pensamento descritivo, porém ainda muito preso ao critério de recortar e colar (o famoso Ctrl+C, Ctrl+V). Valorizam mais a quantidade de textos copiados e, na maioria das vezes, não se preocupam com a veracidade ou com a análise do que está sendo copiado (BARCA, 2019, p. 114).

Porém, observou-se que conseguiram fazer algumas inferências iniciais, articulando os elementos da consciência histórica com fatos recentes veiculados na mídia. Misturaram algumas informações, como no caso da estudante F que colocou os Krenak localizados em Mariana devido ao crime ambiental, mas a articulação foi feita.

A estudante U, foi a única que escolheu pesquisar sobre os Maxakali:

Problemas Enfrentados:

Os Maxakali, enfrentam hoje o grande desafio de superarem as dificuldades decorrentes de sucessivas administrações autoritárias, o que tem refletido nos grandes problemas de embriaguez, desajustes sociais e marginalização econômica.

Localização:

Os vários grupos Maxakali ocupavam uma área compreendida entre os rios Pardo e Doce, correspondente ao sudeste da Bahia, o nordeste de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo. Os remanescentes desses grupos, conhecidos por Maxakali nos dias atuais, vivem em duas áreas indígenas – Água Boa e Pradinho – hoje unificadas na Terra Indígena Maxakali, no município de Bertópolis, cabeceiras do rio Umburamas, vale do Mucuri, no nordeste de Minas Gerais. [...]

Justificou a sua escolha em relato pessoal, entregue junto à pesquisa:

Eu morava em uma cidade chamada Carlos Chagas, e lá perto morava uma tribo dos Maxakali. Eu era muito criança então tenho poucas lembranças, mas do pouco que me lembro, eles vivem pedindo dinheiro e se embriagando, chegando ao ponto dos moradores terem que levar eles de volta a sua tribo. Eu me lembro de muitas coisas que eles enfrentam problemas, mas eu sei que eles eram povo rico em culturas e que temos que respeitar.

Para Cerri (2011) a consciência histórica inerente a todo ser humano envolve a memória, porém não é a memória. Exercendo muitas vezes a função de “memória”, de percepção das diferenciações temporais, “a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história”.

⁷¹ A nuvem de palavras do estudante D encontra-se digitalizada no Apêndice F.

Ainda segundo Cerri (2011), a formação histórica de estudantes não depende exclusivamente da escola. Devemos considerar cada vez mais os meios de comunicação de massa, a família e o meio em que estudantes vivem se pretendemos alcançar a relação entre a história ensinada na escola e a consciência histórica desses educandos.

5.5.2 *Análise das imagens*

Para mim toda imagem é viva, é espiritual, tanto no filme quanto no desenho. Seu desenho, só falta colocar coração, para andar. (Isael Maxakali, 2020).⁷²

As ilustrações feitas por estudantes para identificar os referidos povos indígenas em Minas Gerais fazem parte das pesquisas apresentadas no Módulo 4 e só ficaram separadas dos textos para facilitar a análise das mesmas.

Segundo Cerri (2011), as narrativas não são apenas verbalizadas, mas, também, condensadas em imagens, palavras e símbolos. Essas ilustrações dão a dimensão do quanto ainda a imagem dos povos indígenas está intimamente ligada ao “índio” idílico, com características homogêneas e perpetuadas até os dias atuais. Apesar de os textos produzidos por estudantes serem atuais e trazerem algumas demandas contemporâneas desses povos, as ilustrações, na maioria das vezes, não condizem.

Figura 11 – Representação do povo Pataxó



Fonte: representação dos Pataxós feita pelo estudante F.

⁷² “Nascido em Santa Helena de Minas em 1978, em uma das poucas aldeias Maxakali ainda existentes – que reúnem hoje cerca de 2 mil habitantes em áreas no nordeste de MG –, Isael passou a se interessar pela linguagem audiovisual por volta de 1999” (FERRAZ, Marcos Grinspum. Uma obra que ajuda a “clarear” o povo Maxakali. 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/premio/uma-obra-que-ajuda-a-iluminar-o-povo-maxakali/>. Acesso em: 15 ago. 2022).

Segundo a teoria ruseniana, já explanada nos capítulos anteriores, a consciência histórica dos indivíduos se revela *na e pela* linguagem. Os enunciados linguísticos foram de alguma forma privilegiados como interesses de pesquisa, mas não somente eles. A imagem é também indicativa da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto, reveladora da consciência histórica.

Figura 12 – Representação Maxakali I



Fonte: representação dos Maxakali feita pela estudante U.

Figura 13 – Representação Maxakali II



Fonte: representação dos Maxakali feita pela aluna U.

A estudante U iniciou sua pesquisa sobre os Maxakali com uma imagem mais estereotipada (Figura 12) e termina a sua narrativa com uma ilustração que representa uma indígena Maxakali de calça jeans e blusa de malha rodeada por artefatos e ornamentos “tipicamente” indígenas (Figura 13). Pode-se perceber uma mudança no olhar dessa estudante, uma ressignificação a partir de elementos intrínsecos à sua consciência histórica.

Apesar de as imagens apresentarem preconceitos e conhecimento parcial sobre a realidade indígena, percebeu-se que a estudante U conseguiu, mesmo que de forma inicial, estabelecer suposições válidas sobre a história, segmentos de causas e efeitos, deduções lógicas, questionamentos sobre a veracidade dos fatos. “O processo de desenvolvimento do pensamento histórico na infância e juventude articula-se às experiências prévias e àquilo que é significativo para esses sujeitos” (CAINELLI, 2008, p. 103).

Após pesquisas desenvolvidas pelos discentes sobre os povos Krenak e Pataxó, alguns estudantes ilustraram suas narrativas com imagens que remetem a “super-heróis”. Relacionaram a identidade guerreira desses povos, em suas lutas constantes por seus territórios e manutenção de suas culturas, com personagens que povoam o seu imaginário.

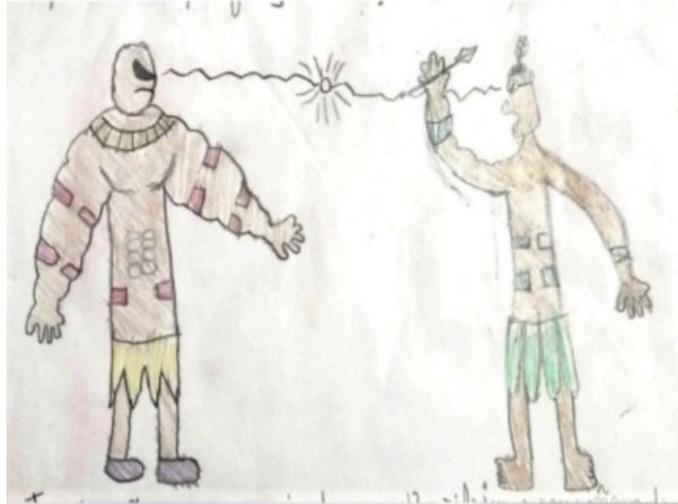
É muito complexo imaginar o que um determinado estudante estaria pensando ao criar e ou copiar uma imagem. Segundo Didi-Huberman (2013, p. 14), as crianças são tão desobedientes como as próprias imagens. Quando convidadas a ler um texto, costumam fazer uma leitura imaginativa, fazendo correspondências e analogias, associando o que está sendo lido a outras “coisas” ou a outros elementos que já conhecem.

Figura 14 – Representação do povo Krenak



Fonte: representação dos Krenak feita pelo estudante H.

Figura 15 – Representação do povo Pataxó



Fonte: representação dos Pataxó feita pelo estudante D.

A imagem feita pelo estudante D para representar o povo Pataxó pode suscitar uma série de indagações. “Será que perdemos a relação com o olhar? Quando a gente perdeu? Quanto mais dispositivos para ver, menos a gente olha” (ALVARENGA, 2022). Ao mesmo tempo, temos de lidar com o olhar do outro, com a ideia do julgamento pela imagem, olhar e ser visto.

Vivenciar elementos do método de pesquisa específicos da história, como parte da aula de História, no manuseio de diferentes fontes e diversas narrativas, faz com que estudantes passem a se relacionar de uma outra forma com os conteúdos e a própria disciplina. Compreender e participar ativamente do processo de construção do conhecimento é fundamental para o entendimento.

Seria possível pensar, segundo a professora Clarisse Alvarenga (2022), que as crianças nos mostram via imagem o que é importante para que possamos nos aproximar delas e rever o lugar em que estamos e o espaço que ocupamos. A escolha de um desenho em detrimento a tantos outros que poderiam ter sido feitos é uma forma de se comunicar com o texto.

5.6 Avaliação / metacognição

A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam seu próprio processo de aprender (SCHMIDT, 2017, p. 70).

Após a elaboração do roteiro e a produção do material informativo (textos e ilustrações)⁷³ referente a um povo indígena de Minas Gerais, pensamos em apresentá-los à comunidade escolar. Porém, devido ao contexto pandêmico, as apresentações e reuniões ficaram suspensas.

Chegou-se a pensar em apresentação *on-line*, mas a maioria de nossas(os) estudantes não poderia participar por motivos técnicos e econômicos. A pandemia aprofundou abismos, escancarou desigualdades. Muitos não conseguiam sequer mandar as fotos do caderno via WhatsApp, ou por que não tinham celulares ou por que estavam com a câmara estragada.

A avaliação de discentes foi feita conforme capacidades, esforços e envolvimento no processo de aprender. As dificuldades geradas pelo sistema remoto emergencial foram levadas em consideração, haja visto que tanto estudantes quanto nós professoras(es) fomos diretamente afetadas(os). As práticas tiveram de ser repensadas, assim como outros fatores tiveram de ser incorporados ao processo de avaliação das atividades.

A avaliação foi pautada também nas devolutivas de estudantes em relação ao roteiro de estudo e, principalmente, nas narrativas produzidas pelos discentes em relação aos povos indígenas de Minas Gerais.

Para a professora Isabela Lemos Coelho Ribeiro, parceira na aplicação dos roteiros aos estudantes:

A atividade sobre os povos indígenas de Minas Gerais foi feita como parte do ensino remoto do mês de agosto de 2021. Como professora de três turmas do 7º ano do turno da tarde, acompanhei a devolutiva dessa atividade especialmente através do Google sala de aula. A atividade foi composta por elementos que a tornaram bem dinâmica: mapas, imagens, fotografias, o que permite ao aluno trabalhar diversas habilidades. Assim, percebi que os/as estudantes compreenderam a proposta da atividade, elaborando respostas que articulava os conhecimentos sobre os povos indígenas do estado de Minas Gerais. Muitos responderam que pouco sabiam sobre essa temática. Por isso, a primeira questão da atividade foi interessante porque permitiu perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Com essa atividade, conseguimos partir de uma visão mais ampla, pensando nos povos indígenas no Brasil, para um olhar mais localizado, ao pensar o estado de Minas Gerais, aproximando-os, assim, territorialmente, dos alunos, mas também ampliando a visão sobre a temática indígena, muitas vezes ainda trabalhada de forma estereotipada e pouco preocupada com a multiplicidade e com as lutas dessas pessoas.

⁷³ Alguns textos e imagens entregues pelos estudantes foram disponibilizados no *e-book* produzido como recurso educativo.

6 RECURSO EDUCATIVO

No âmbito do desenvolvimento do mestrado profissional, tem-se a necessidade da elaboração de um produto educacional, para além da produção da dissertação. Pensando em um processo articulado, tanto a pesquisa quanto a elaboração do produto educacional são objetivos que se relacionam e se vinculam.

Com esse entendimento, a construção do produto educacional não ocorre de modo separado do processo de formação de professor(a) – pesquisador(a), na medida em que esse processo surge como resposta aos “problemas” apresentados em nossas práticas cotidianas.

Segundo as professoras Samira Zaidan, Maria Cristina Ferreira e Terezinha Kawasaki (2018), elaborar o “produto educacional” desde o começo da pesquisa, ou seja, desenvolver o projeto de ação tendo em vista sua finalização com um recurso que será devolvido ao contexto que originou o problema da pesquisa, representa a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática.

Dentro dessa perspectiva, o produto educacional que acompanha esta dissertação foi construído em uma fusão quase orgânica com minha prática e minha pesquisa, movimentos que fluíram ao longo de todo o processo do mestrado profissional. Ousaria dizer que nesse processo de “tessitura”, em que as mãos se encontram com a linha e com a agulha, o produto educacional é uma consequência natural de toda essa vivência.

6.1 Propostas iniciais

Antes do período pandêmico, o produto esperado para esta dissertação seria uma Aula Histórica, enquanto metodologia, aplicada nas aulas ministradas por mim junto aos discentes do 7 ano do Ensino Fundamental II do Colégio Frederico Ozanan (rede particular de Belo Horizonte). Como as atividades foram pensadas para o formato presencial, havia estipulado uma aula por semana ao longo de dois meses, ou seja, em oito aulas desenvolveríamos o trabalho.

Além da Aula Histórica, pretendia-se que alunas(os) produzissem material informativo (livretos) identificando historicidades, culturas e saberes dos povos indígenas de Minas Gerais, que seriam organizados para consulta de outros estudantes, ainda de forma física, dentro da escola.

O material informativo produzido por estudantes, referentes a uma etnia escolhida ao longo da Aula Histórica, seria o produto final da sequência aplicada. A própria Aula Histórica,

enquanto método e sequência, também seria sistematizada para apreciação de outros professores. Pensou-se ainda, como produto esperado, a organização de uma biblioteca virtual aberta e colaborativa para professores(as) de História se instrumentalizarem e se atualizarem nas temáticas indígenas.

Porém, com o advento da pandemia, estar com os estudantes ficou inviável. Em primeiro lugar, por que as aulas ficaram suspensas, em segundo por que fui dispensada da referida escola na qual havia trabalhado por vinte anos.

Os efeitos da pandemia incluíram perdas humanas, adoecimento físico e mental, perdas de aprendizagem entre estudantes, impactos diretos na economia e empregos. Fomos extremamente afetados pela pandemia da covid-19.

Experimentamos a maior queda do PIB na história recente, e a economia brasileira ainda está se recuperando de forma desequilibrada. Professoras(es) adoecidas(os) física e mentalmente nesse contexto. Além disso, “os impactos no capital humano ainda estão sendo acumulados à medida que menos jovens estão envolvidos em atividades educacionais e apenas cerca de 40% tiveram aulas presenciais durante a pandemia”.⁷⁴

Diante de um cenário extremamente adverso ao desenvolvimento da pesquisa, novos caminhos foram se abrindo. Um mês após ser desligada da escola que inicialmente seria a referência, fui nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte e lotada na escola que veio a ser a referência desta pesquisa, a Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. Como não tínhamos acesso direto aos estudantes, a Aula Histórica foi adaptada para o ensino remoto emergencial, resultando na elaboração dos roteiros de estudo, processo descrito no capítulo anterior.

Os reveses da pesquisa acadêmica muitas vezes geram caminhos não pensados inicialmente ou que sequer poderiam ser imaginados, como no caso de uma pandemia mundial. Porém são esses “percalços” que geram riquezas no percurso acadêmico, que nos conduzem por caminhos nunca imaginados. É como se a pesquisa tivesse vida própria e nós, agentes e sujeitos desse processo, apenas fôssemos conduzidos pelas suas vontades.

⁷⁴ IMPACTOS da covid-19 no Brasil: evidências sobre pessoas com deficiência durante a pandemia. **The World Bank Group**, 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/impactos-da-covid19-no-brasil-evidencias-sobre-pessoas-com-deficiencia-durante-a-pandemia#:~:text=Os%20efeitos%20da%20COVID%2D19,dom%C3%A9stico%2C%20experimentando%20as%20maiores%20perdas>. Acesso: 17 out. 2022.

6.2 A organização do Recurso

Com as dificuldades elencadas nos capítulos anteriores e com a riqueza do material levantado ao longo da pesquisa, surgiu uma dúvida: a quem direcionar o recurso educativo? Um paradidático para estudantes sobre povos indígenas em Minas Gerais ou um *e-book* instrucional para educadoras e educadores se instrumentalizarem em relação à temática?

Em tentativa de democratizar e tornar mais acessível a todas e todos interessadas(os) e envolvidos na pesquisa-ação, achamos por bem elaborar um *e-book* que trouxesse embasamento teórico e metodológico a educadoras(es) e ao mesmo tempo tivesse a participação dos estudantes e que eles pudessem acessar o material como fonte de pesquisa.

Por meio da elaboração desse recurso pretendeu-se atender, dentro das possibilidades, a necessidades de professoras(es) de História e educadoras(es) em geral que se preocupam com a construção de uma educação voltada às relações étnico-raciais e se colocam diante do desafio de enfrentar e superar os preconceitos e o racismo na abordagem das histórias e culturas dos povos originários em sala de aula.

A escolha de uma linguagem simples e direta permite aos leitores entendimento fácil e prático, principalmente para um público que não é especialista, mas que gostaria de se informar e se instrumentalizar nessa luta antirracista.

As possibilidades tecnológicas que se ampliaram durante e após o período pandêmico direcionaram para que fosse elaborado um livro digital e que esse recurso estivesse disponível para acesso de todas e todos os interessados.

Esse *e-book* intitulado “Povos indígenas em Minas Gerais e o ensino de História: desafios e possibilidades”,⁷⁵ construído a partir de um movimento de inquietude ao longo da minha prática docente, traz mais “piolhos” para serem catados, como diz Daniel Munduruku, do que soluções prontas. A ideia é dialogar, sugerir e propor novas práticas que talvez não sejam tão “novas”, mas que tragam um olhar diferenciado sobre o material a ser trabalhado em sala de aula.

Com o material coletado ao longo do processo de desenvolvimento dessa pesquisa-ação e de um profundo processo de escuta dos povos indígenas em *lives* e *podcasts*, foi possível organizar algumas fontes de estudo. Priorizei materiais produzidos por indígenas como forma de nos aproximarmos de suas agências; porém materiais produzidos por não indígenas que de

⁷⁵ OLIVEIRA, Flávia. **Povos indígenas em Minas Gerais e o Ensino de História: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: do autor, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-IdI9DtbLeTnlFbD322HMjiV-mYiJYXZ/view?usp=share_link. Acesso em: 10 jan. 2023.

alguma forma colaborem com novas formas de se pensar a temática fazem parte das fontes citadas no *e-book*.

Todos os elementos constantes nesse *e-book*, iniciando pela capa e organização dos capítulos, têm função pedagógica na identificação e valorização das histórias e culturas de alguns povos que atualmente se localizam em Minas Gerais. Os grafismos, as cores e tudo que se apresenta para além do texto escrito, tem uma explicação e uma razão de ser e estar.

Na confecção da parte gráfica, foi fundamental a parceria com o professor Glaucinei Rodrigues Corrêa e com a estudante de *Design* Raíssa Nascimento Fonseca Pinto, responsável pela organização do *e-book*.

As narrativas produzidas por estudantes são parte fundamental na organização do livro digital. A expressão da consciência histórica dos docentes por meio dos textos, que na maioria das vezes se expressam pelo processo da cópia dos *sites* de pesquisa, natural da faixa etária dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, pode também ser analisada a partir das ilustrações produzidas para acompanhar as referidas pesquisas.

Inicialmente pensamos na organização de uma biblioteca colaborativa, como um recurso educacional aberto (REA),⁷⁶ organizada em formato tendo como exemplo o Wikilivros⁷⁷ (comunidade do movimento Wikimedia dedicada ao desenvolvimento colaborativo – *wiki* – de livros, apostilas, manuais e outros recursos educacionais de conteúdo livre).

Porém, percebi, em minha própria experiência enquanto professora/pesquisadora, que o acesso a esses arquivos deveria ser fácil e pudesse abarcar uma gama maior e diversa de fontes, como *lives*, *podcasts*, imagens, *links* e perfis de indígenas ou de não indígenas relacionados à temática proposta. Portanto, o Instagram⁷⁸ foi escolhido como ferramenta digital para criar um perfil específico que englobasse todo esse material coletado. O perfil intitulado @tematicasindigenas,⁷⁹ elaborado como recurso educativo e parte constituinte da dissertação trouxe os mesmos elementos gráficos do *e-book*, criando uma identidade visual. A criação e organização desse perfil só foram possíveis graças ao suporte do estudante de *Design* Victor Wólney Lourenço da Silva Amâncio, com orientação e apoio do professor Glaucinei Rodrigues Corrêa.

⁷⁶ Material de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, sob domínio público ou licenciado de maneira aberta, permitindo que seja utilizado ou adaptado por terceiros (AMIEL *et al.*, 2011).

⁷⁷ HOME PAGE (site). Wikilivros, 2022. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Wikilivros:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 24 jan. 2022.

⁷⁸ Instagram é uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários que permite usar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais. INSTAGRAM. In: WIKIPEDIA. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>. Acesso em: 24 jan. 2022.

⁷⁹ @tematicasindigenas. Instagram, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/tematicasindigenas/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Dentro do Instagram, foi utilizado o recurso do Linktree:⁸⁰ único *link* com as informações que se desejam divulgar agrupadas, facilitando compartilhamento de informações. Dessa forma, professora, professor e interessados pelas temáticas indígenas têm acesso rápido ao material coletado. O *e-book*, assim como os roteiros de estudo e a própria dissertação, ficarão disponíveis no perfil do Instagram.

O ensino das histórias e das culturas dos diferentes povos indígenas requer formação continuada, para que educadoras(es) aprendam sobre formas outras de abordá-los na escola. Segundo a professora Elaine Aguiar (2021) desconstruir séculos de uma história tradicional e oficial, parcial, elitizada e pouco representativa do povo brasileiro levará algum tempo e muita formação.

Em perspectiva ruseniana, o produto educacional enquanto narrativa produzida considerando-se carências e interesses retorna à sociedade de modo a satisfazer carências iniciais de orientação, cumprindo seu papel social como última instância.

⁸⁰ Serviço *on-line* para Instagram.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste trabalho, identificamos mais piolhos a serem catados, *vide* Daniel Munduruku, do que respostas e conclusões. A pesquisa realizada concentra-se em problemas presentes em sala de aula, identificados ao longo da experiência docente – partindo do problema que gerou todo o processo de pesquisa, ou seja, como trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas que vivem em Minas Gerais, identificando minimamente com justiça e clareza suas demandas, algumas possibilidades foram pensadas.

Compreendendo o tamanho dos desafios, fez-se necessário identificar na contemporaneidade os povos originários de Minas Gerais, para que preconceitos e estereótipos sejam progressivamente rompidos.

É de suma importância que estudantes compreendam que os povos indígenas são sujeitos históricos, que agem conforme sua leitura do mundo. Ao longo do tempo, esses sujeitos tiveram narrativas silenciadas pelos colonizadores e pela própria história “oficial” eurocêntrica, que se fez norma nos currículos e materiais didáticos.

Infelizmente, a representação dos povos indígenas feita na maioria das escolas segue ligada às imagens estereotipadas e às generalizações, alimentando ideias errôneas de uma homogeneidade cultural que ignora toda a multiculturalidade desses povos.

Partindo do princípio que a Lei nº 11.645/08 – construída de demandas do próprio movimento indígena – é um avanço para se pensarem temáticas indígenas nas instituições escolares, esbarra-se, na maioria das vezes, em grandes desafios. Primeiramente na formação do(a) próprio(a) professor(a), que, em grande maioria, não contempla essas temáticas. Em segundo lugar, esses profissionais se veem diante da precariedade de grande parte do material didático, onde as narrativas dos povos originários foram silenciadas – e quando citados pelo colonizador, encontram suas histórias e culturas homogeneizadas e presas à modernidade.

As alterações sofridas pelos currículos prescritos a partir da referida lei apresentam possibilidades reais para trabalhar as temáticas indígenas em aulas de História, porém a linearidade pautada na cronologia da história europeia leva as histórias e culturas indígenas a serem contempladas em atividades via projetos anexos e complementares, desconectados das propostas e temáticas “oficiais”.

Tratar dessas histórias de forma isolada, apenas em projetos ligados a datas comemorativas da dita história nacional, pode reforçar preconceitos e estereótipos. As histórias e culturas dos povos originários devem estar entrelaçadas a todas as outras narrativas como parte constituinte da história brasileira.

Pensando nesse movimento de protagonismo dos povos indígenas nas relações históricas, a Nova História Indígena identifica-os como agentes do contato. Essa “agência indígena” coloca os povos indígenas como sujeitos históricos que agem conforme suas leituras de mundo. Apesar das imposições e das relações de poder extremamente desiguais e abusivas, vivem, agem e produzem formas distintas de resistir.

Porém, uma história propriamente indígena ainda está por ser feita. É mister recuperar as narrativas dos povos originários e exercer escuta profunda para incluímos na academia e nos materiais didáticos histórias indígenas que verdadeiramente partam das memórias desses povos, não dos relatos coloniais.

As agências dos sujeitos indígenas, dentro dos movimentos indígenas da atualidade, somadas aos novos pressupostos teóricos da História, conduzem a interpretações outras de conhecidas fontes e a busca ativa de fontes novas, muitas vezes desconsideradas pela historiografia tradicional ou mesmo nem reconhecidas como tal.

Ao identificar os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade foi feito um movimento de superação de estereótipos, uma retomada importante, trazendo as demandas desses povos para a centralidade do discurso.

Falar dos povos indígenas no que hoje delimitamos e chamamos de Estado de Minas Gerais é falar da negação do espaço vital desses povos no processo histórico de colonização da região. As disputas pelos seus territórios e a degradação dos espaços naturais pelo processo da mineração são um processo contínuo, que ainda os afeta.

Apesar de todo o avanço em relação às discussões acadêmicas a respeito do protagonismo indígena, os livros didáticos de História utilizados como referência pela maioria das(os) professoras(es) continuam presos a generalizações e estereotípias. Alguns avanços foram identificados, como a percepção do caráter originário dos povos indígenas e algumas discussões na contemporaneidade, porém muito tímidas.

As narrativas construídas com ponto de vista único invisibilizam a diversidade social, as relações entre os diversos sujeitos e grupos sociais que partilham um mesmo espaço e contextos históricos.

Ouvir os povos indígenas, abrir espaço nos livros didáticos e nas salas de aula é fundamental para que se possa entender a dinâmica de construção da história. É importante destacar o protagonismo desses sujeitos nessa escrita, na narrativa polifônica que se busca na construção de uma história outra.

Aspecto importante a se considerar na elaboração de uma aula de História é o material a ser utilizado por estudantes. Sendo precárias e deficitárias as narrativas tradicionais referentes

à temática proposta, a voz dos próprios indígenas contando suas histórias e seus modos de vida foi de suma importância.

Dentre os trabalhos produzidos por estudantes indígenas, como conclusão de curso do FIEI na área de Ciências Sociais e Humanidades, analisados, perceberam-se importantes temáticas que perpassam pela maioria desses trabalhos. São fontes potentes para a compreensão de agendas contemporâneas de alguns povos indígenas a partir dos textos produzidos pelos estudantes de diferentes etnias.

A apropriação dos meios de comunicar não indígena tornou possível aos povos originários serem seus próprios interlocutores e provou que tradição e modernidade podem ser aliadas na preservação de histórias e culturas.

Outras metodologias e métodos se fizeram necessários para evidenciar formas novas e/ou alternativas de se ensinar e de se aprender história. Seguindo esse pensamento, a Aula Histórica, metodologia parcialmente aplicada nesta pesquisa, trouxe elementos importantes. Baseada na matriz proposta por Jorn Rüsen, e desenvolvida pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, sugere a necessária relação entre a práxis dos sujeitos, professores e estudantes e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem.

Com a impossibilidade de contato direto com os estudantes, devido ao período pandêmico, o construto da Aula Histórica, metodologia que parte da consciência histórica de estudantes para desenvolvimento das aulas de História, foi aplicado em roteiros de estudo.

Os roteiros disponibilizados pelos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte como forma de minimizar os efeitos da pandemia na educação foram elaborados de acordo com os Percursos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O roteiro que serviu de base para esta dissertação, partiu da análise dos Objetos de Conhecimento e Habilidades Essenciais em História 7º ano, com relação a histórias dos povos indígenas de Minas Gerais.

A Aula Histórica teve de ser adaptada ao ensino remoto emergencial. O que foi pensado para a sala de aula foi remodelado para o roteiro de estudo, e obviamente algumas etapas do processo ficaram prejudicadas. Por outro lado, a possibilidade de produzir todo o material didático a ser utilizado por estudantes possibilitou ampliar fontes, textos e processos anteriormente restritos ao livro didático.

As tarefas foram organizadas segundo a consciência histórica de estudantes. A maioria que respondeu ao roteiro afirmou saber da existência dos povos indígenas em Minas Gerais, porém não conheciam as histórias desses povos. Partindo dessa lacuna, estudantes manipularam

as fontes, pesquisaram e desenvolveram textos e ilustrações sobre alguns povos indígenas em Minas Gerais. Parte dessas narrativas serviu de base para a organização do *e-book*, recurso educativo que integra esta dissertação.

Por meio da elaboração desse recurso, pretendeu-se atender, dentro das possibilidades, às necessidades de professoras(es) de História e de educadoras(es) em geral que se preocupam com a construção de uma educação voltada a relações étnico-raciais e se colocam diante do desafio de enfrentar e superar os preconceitos e o racismo na abordagem das histórias e culturas dos povos originários em sala de aula.

A fim de disponibilizar ao maior número de pessoas interessadas nas temáticas trabalhadas nesta dissertação, criou-se um perfil no Instagram, @tematicasindigenas, onde estarão disponíveis o *e-book* e outros materiais audiovisuais. Em última instância, o conhecimento produzido deve retornar à sociedade e satisfazer as carências iniciais de orientação.

Embora não se tenham contemplado as condições necessárias para monitorar as atividades e alcançar todos resultados pretendidos, pode-se fazer algumas inferências. A utilização de diferentes fontes históricas pode ser vista como um recurso com potencial pedagógico capaz de trazer um novo olhar em relação a ensino e aprendizagem histórica.

O trabalho com as temáticas indígenas, além de obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, é fundamental para a organização da diversidade etnocultural brasileira, apresentando riquezas e contrastes dessa realidade, combatendo preconceitos, estereótipos e discriminações.

Pesquisas para transformação social que levem a sério experiências dos grupos subalternizados, incluindo conhecimentos múltiplos, dimensões emocionais e espirituais gerando um movimento de decolonialidade – instância crítica da modernidade –, são fundamentais para uma forma outra de se pensar a história.

A necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de História.

São fundamentais as sugestões de novas possibilidades para professoras(es) de História desenvolverem práticas complementares e acessarem materiais diversos das narrativas oficiais como forma de enriquecimento de suas ações docentes, contribuindo para ampliar campos de aprendizagem e potencializar progressivamente a autonomia de estudantes, possibilitando que aprendam a aprender com a própria prática.

REFERÊNCIAS

- #63 Ensino de História Indígena. Entrevistada: Fernanda Costa. Locução: Henri. [S. l.]: Ocareté, out. 2021. 1 áudio (59 min). Publicado pelo *podcast* decoloniza! Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3JsdLaSbbktvF3qipPt4gp?si=80b2f249dcd740b4>. Acesso em: dez. 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Elaine Costa *et al.* Um olhar para a história nos anos iniciais: concepções e práticas de ensino de História de professoras de uma Escola Municipal de Contagem. 2021.
- AILTON Krenak conta a sua trajetória e fala da luta permanente dos povos tradicionais no Brasil. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (55 min). Publicado pelo canal Assembleia de Minas Gerais. Disponível em <https://youtu.be/-o8lunpqgXY>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALVARENGA, Clarisse (org.) **Aprender com imagens**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2022.
- AMIEL, Tel; OREY, Michael; WEST, Richard. Recursos Educacionais Abertos (REA): modelos para localização e adaptação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, p. 112-125, 2011.
- ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte**: Belo Horizonte (Regional Venda Nova): APCBH; ACAP-BH, 2008.
- AZEVEDO, Wagner Fernandes de. O legado de Aníbal Quijano para o pensamento latino-americano descolonizado. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/579677-o-legado-de-anibal-qui-jano-para-o-pensamento-latino-americano-descolonizado>. Acesso em: 26 maio 2021.
- BAETA, Alenice. Indígenas nas cidades: memórias “esquecidas” e direitos violados. **Cadernos IHUideias** [on-line], ano 19, v. 19, n. 319, 2021.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.
- BARCA, Isabel. Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 109-126, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64403>.
- BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

BELO HORIZONTE. **Percursos curriculares da rede municipal de educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-degoverno/educacao/2021/percursos_curriculares_26novembro_versaopreliminar_para_escolas.pdf. Acesso em: dez. 2021.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BÔAS, C. T. V. A questão indígena em Minas Gerais: um balanço das fontes e da bibliografia. **Revista do LPH**, 5, p. 50-51, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-%20anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MECSEF, 1998.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**, v. 12, p. 97-109, 1º sem. 2008.

CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas em Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARIE, Nayara; LIMA, Pablo. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. **Educação [on-line]**, Santa Maria, v. 43, p. 773, 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.

CÉLIA Xakriabá – CULTURAS indígenas (2017). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em <https://youtu.be/GqQ1JEu4r18>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CIMI. Setor de Documentação. **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília: CIMI, 1992.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Brasília, DF, 2018.

CORRÊA, Edgar Nunes. **Etnovisão, o olhar indígena que atravessa a lente**. Belo Horizonte, 2019.

CORRÊA, Luís Rafael Araújo. Nova história indígena: o protagonismo dos índios. **Café História**, 2017 Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/nova-historia-indigena-recuperando-o-protagonismo-dos-indios/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

COSTA, Fernanda Pereira da. O Ensino de História Indígena em Propostas Curriculares de Estados Brasileiros (2008-2016). **Ensino de História em Tempos Torpes**, p. 129, 2020.

COSTA, Isabella Arreguy Ribeiro da *et al.* Indígenas vivendo em áreas urbanas em Minas Gerais: uma análise exploratória dos dados do Censo Demográfico de 2010. 2016. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2019/D18_111.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da *et al.* Introdução a uma história indígena. *In*: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-24.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos dos índios**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Por uma história indígena e do indigenismo. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. **História**: proposta. Curitiba: SMED, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A gaia ciência inquieta**. Tradução: Renata Correia Botelho, Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM, 2013.

DORRICO, Julie *et al.* (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

ESCOBAR, Arturo. **Contra o terricídio**. Transcrição e tradução: Maria Cristina Ibarra. Palestra principal da Conferência de Design Participativo 2020 – PDC2020. Manizales: 2020.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08**: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

FERRARINI GEVAERD, R. T. Metodologia da aula histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação da Unina**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2020. DOI: 10.51399/reunina.v1i1.12. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/12>. Acesso em: 17 maio 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, José R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GAGO, Marília. Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa. *In*: **Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: Universidade do Porto, 2021. p. 181-198.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Metodologia da aula histórica: inovação no currículo e nas práticas pedagógicas. **Revista de Educação da Unina**, v. 1, n. 1, 2020.

GEVIGIER, Jeferson José. Prática da pesquisa em sala de aula: aula-oficina como modelo privilegiado na construção do conhecimento histórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEYMANN, Luciana. **O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1991/2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: ISA, 1996/2000.

JOSÉ, Oiliam. **Indígenas de Minas Gerais: aspectos sociais, políticos e etnológicos**. Edições Movimento-Perspectiva, 1965.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: DORRICO, Julie *et al.* (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, 2018. p. 39-44.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Discurso de Ailton Krenak, em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. **GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 1, p. 421-422, 2019b. DOI: 10.11606/issn.2525-3123.gis.2019.162846. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846>. Acesso em: 29 nov. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. 131-151, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In*: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

- LOBO, Diana. A evidência histórica na sala de aula: da exploração das fontes históricas ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. **REVISTA PLURI**, v. 5, n. 1, p. 15-32, 2022.
- LOPES, Luzionira de Sousa. **Loas e versos xakriabá: tradição e oralidade**. Belo Horizonte, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MENDES, Elisabete Maria Lucas. **Um novo olhar**. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.
- MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis [on-line]**, v. 10, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- MONTEIRO, John M. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, A. BENZI GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 grau**. Brasília: MEC/MARI, 1995.
- MORENO, César. **A colonização e o povoamento do Baixo Jequitinhonha no século XIX: a guerra contra os índios**. Belo Horizonte: Canoa das Letras, 2001.
- MÜLLER, T. M. P.; FERREIRA, P. A. B. A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 26, p. 89, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3511. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3511>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro(1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NEVES, Josélia Gomes. A lei 11.645/2008 ou lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 262-287, jul./dez. 2020.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas. *In*: BRITO, Cristiane Myriam Drumond de *et al.* (org.). **Entrelaçando redes: reflexões sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista [on-line]**, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; RAMOS, Marcia Elisa Tete; CAINELLI, Marlene Rosa. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.
- PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história: 7º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

PEREIRA, Juliano S. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de história. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social*. 27., Natal, RN, v. 22, 2013.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1.229-1.253, 21 dez. 2018.

PIRES, Maria de Fátima Barbosa. Diálogos interculturais no ensino de História. Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08. Rio de Janeiro: PoD, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social: epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1970.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo: 1970-80**. [S. l.: s. n.], 1988.

SALDANHA, Fernando Acílio Maia. **Do sujeito capaz ao sujeito de direito: um percurso pela filosofia de Paul Ricoeur**. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, Gerssem dos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SANTOS, Maria Cristina dos. Caminhos historiográficos na construção da História Indígena. **Revista de História da Unisinos**, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 17 maio 2021.

SEMINÁRIO Saberes Ameríndios_ primeiro dia / palestra com Manuela Carneiro da Cunha. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (89 min). Publicado pelo canal Centro de Estudos Ameríndios USP. Disponível em: <https://youtu.be/TfQnQF0EPx0>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, Ana Maria. **Lembranças...** Belo Horizonte (Venda Nova): PBH, 2000.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luiz D. B. (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A base nacional comum curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica PesquiseducaA**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson H.; FERREIRA, Gilberto G.; BARBALHO, José Ivamilson Silva (org.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: Edufal, 2015. p. 161-180.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. *In*: WITTMANN, Luisa T. **Ensino d(e) história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.

SILVA, Márcio F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donisete B. (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus**. Brasília: MEC/MARI, 1995.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Diálogos interculturais e as potencialidades da lei 11.645-08: outros espaços de aprendizagens, outras leituras de mundo. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 249-264, 2019.

SPYER, Tereza *et al.* Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 1986.

TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Murdoch University, set./dez. 2005. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TUPINAMBÁ, Renata. Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários. **Brasil de Fato**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 11, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WERÁ JECUPÉ, Kaká. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Ilustração: Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2020.

WITTMAN, Luiza Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Z Aidan, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

APÊNDICE A – TERMO À DIREÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Pedido de autorização para realização de pesquisa

À direção _____

Prezado(a) Senhor(a)

Eu, Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Educação, Ensino e Humanidades, juntamente com o(a) pesquisador(a) Flávia Regina de Oliveira Chaves (FaE/UFMG), vimos pedir sua autorização para a realização da pesquisa intitulada: “Os povos indígenas de Minas Gerais na contemporaneidade: a temática indígena nas aulas de História do Ensino Fundamental II”, nos espaços da Escola.

Os objetivos dessa pesquisa são:

- aproximar o método de produção de conhecimento no campo da História da experiência pedagógica da sala de aula.
- Identificar quem são os povos indígenas que habitavam o território mineiro e como se distribuem geograficamente.
- Desenvolver uma Aula Histórica para problematização da temática indígena a partir da consciência histórica dos estudantes, suas concepções e carências;

Nossa metodologia de pesquisa inclui a elaboração e aplicação de roteiros de estudo elaborados para o ensino remoto emergencial e o registro de atividades através do material produzido pelos alunos e devolvido na escola em que pretendemos desenvolver inovações para equacionar dificuldades do ensino e aprendizagem das histórias e culturas dos diversos povos indígenas de Minas Gerais.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, como por exemplo, os riscos envolvidos neste estudo consistem em possíveis desconfortos ou sensação de exposição dos relatos e nas observações em sala de aula. Entretanto, procuraremos minimizar esses possíveis riscos, criando um clima de confiança e de parceria e agindo de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos que você possa ter.

Estaremos atentos para evitar perturbações no desenvolvimento das aulas. Também nos comprometemos a respeitar a organização da Escola, suas normas e calendário.

Informamos que os dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins desta pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, periódicos, livros e nos trabalhos de conclusão do(a)s pesquisadores(as). As informações e dados obtidos serão arquivados pelos pesquisadores pelo prazo de cinco anos e logo após o cumprimento do prazo, serão destruídas. Convidaremos estudantes e professores da Escola a participarem da pesquisa, de modo voluntário. As identidades dos participantes ficarão preservadas por meio do uso de um nome fictício e nenhum deles terá custo com a pesquisa.

_____ Rubrica do Pesquisador Responsável	_____ Rubrica da Direção
---	-----------------------------

Apresentaremos aos participantes da pesquisa termo de autorização. Aos estudantes menores de idade, também pediremos a autorização de seus pais. Caso algum estudante não possa ou não queira participar da pesquisa, seja em toda ela ou em parte, não serão utilizados os materiais produzidos por ele ao longo das aulas.

Consideraremos duas alternativas: a primeira, será formado grupo à parte dos alunos autorizados, em horário alternativo, de modo a não interferir no processo escolar; a segunda, será realizada a aula com apenas o registro manual do pesquisador, não incluindo a participação do aluno que não consentiu e respeitando o seu espaço na sala de aula. Nossas ações serão discutidas e realizadas em comum acordo com o(a)s demais professor(a)s da escola em suas turmas.

Apenas com a autorização da direção da Escola, dos responsáveis e dos estudantes é que acontecerá a pesquisa; a participação não envolverá gastos de qualquer natureza, pois os custos previstos são de responsabilidade do(a) pesquisador(a). Propomos-nos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a naturalidade dos mesmos e minimizar possíveis riscos e desconfortos.

Em qualquer momento, a Escola poderá solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos desta pesquisa através do telefone (31) 999020555 ou por email: flaviaproff@yahoo.com.br Flávia Regina de Oliveira Chaves.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta e concordando em autorizar a realização da pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e rubricar as páginas (duas vias, sendo que uma das vias ficará com V. S^a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do CNS).

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, (FaE/UFMG)
Orientador e-mail: plolima@yahoo.com

Flávia Regina de Oliveira Chaves (Mestranda)
e-mail: flaviaproff@yahoo.com.br (31) 999020555

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa nos termos propostos.
() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Diretor(a) _____

Data ____/____/____

PEDIMOS A SUA RUBRICA NA PRIMEIRA PÁGINA DESTE TERMO.

APÊNDICE B – TCLE AOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Res. 466/12 – item II.23

Senhor (a), você, na qualidade de responsável, está sendo convidado(a) a consentir que o(a) menor participe como voluntário(a) da pesquisa intitulada “OS POVOS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS NA CONTEMPORANEIDADE: a temática indígena nas aulas de História do Ensino Fundamental II”, desenvolvida pela mestrandia Flávia Regina de Oliveira Chaves sob a orientação do Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, que se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Pedimos a sua autorização para a coleta de dados via observações das atividades produzidas nas aulas de história. Todos os (as) participantes serão identificados com nomes fictícios. A utilização dos dados de sua criança ou adolescente está vinculada somente a este projeto de pesquisa.

- **O objetivo dessa pesquisa é identificar quem são os povos indígenas que habitavam o território mineiro e como se distribuem geograficamente.**
- **utilizar os próprios roteiros de estudo preparados para o ensino remoto emergencial sobre os povos indígenas e o registro de atividades através do material produzido pelo estudante e devolvido a Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, pelo Google Classroom.**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa bibliográfica, análise do material produzido em aula que em razão da pandemia de COVID-19 serão feitas de maneira virtual ou caso seja possível, presencialmente, respeitando as normas sanitárias e o distanciamento social.** Posteriormente serão feitas as análises dos roteiros de estudo produzidos pelos estudantes. Os possíveis riscos da pesquisa (de acordo com a Res. 466/12 não existe pesquisa sem risco) incluem ansiedade, desconforto ou incômodo durante a realização das atividades. **Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, como por exemplo, a inibição e constrangimento do estudante durante a aula ou na elaboração das atividades, mas estaremos atentos para que todos fiquem à vontade.** Espera-se como resultado desse estudo uma produção que contribuirá para a ampliação do conhecimento científico a respeito dos povos indígenas de Minas Gerais, bem como para a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida.

Para participar deste estudo você e seu/sua filho/filha não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, é assegurado o direito à indenização nos termos da Resolução 466/12. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que vocês são atendidos(as) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade e do menor com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada. Os nomes não serão liberados sem a sua permissão e nem identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: **CEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br Tel: 3409 4592**

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Flávia Regina de Oliveira Chaves (31) 9 99020555 flaviaproff@yahoo.com.br e Pablo Luiz de Oliveira Lima: (31) 9 9298-2916 plolima@yahoo.com.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ autorizo meu (minha) filho (filha) _____ a participar da pesquisa “OS POVOS INDÍGENAS DE

MINAS GERAIS NA CONTEMPORANEIDADE: a temática indígena nas aulas de História do Ensino Fundamental II”. Afirmo que fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de permitir sua participação se assim o desejar.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

() Concordo que as atividades escolares referentes aos roteiros de estudo do conteúdo de história da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, de meu (minha) filho (filha) seja utilizada somente para esta pesquisa.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do responsável pelo participante

Data

Assinatura do responsável pelo participante

DECLARAÇÃO DE PESQUISADORES

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Nome completo do Pesquisador Responsável: Pablo Luiz de Oliveira Lima

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha. CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 9 9298-2916. E-mail: plolima@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador responsável

/ / 2021

Nome completo do Pesquisador: Flávia Regina de Oliveira Chaves

Endereço: Rua do Calvário, número 380, São Marcos. CEP: 31.920-490 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 99902-0555 E-mail: flaviaproff@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador

/ / 2021

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

APÊNDICE C – TALE AOS ESTUDANTES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Res. 466/12 – item II.23 e 24

Caro jovem, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**OS POVOS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS NA CONTEMPORANEIDADE: a temática indígena nas aulas de História do Ensino Fundamental II**”, desenvolvida pela mestranda Flávia Regina de Oliveira Chaves sob a orientação do Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, que se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Pedimos a sua autorização para a coleta de dados via observações das atividades produzidas por você nas aulas de história. Todos os (as) participantes serão identificados com nomes fictícios. A utilização de seus dados está vinculada somente a este projeto de pesquisa.

- O objetivo dessa pesquisa é identificar quem são os povos indígenas que habitavam o território mineiro e como se distribuem geograficamente.
- utilizar os próprios roteiros de estudo preparados para o ensino remoto emergencial sobre os povos indígenas e o registro de atividades através do material que você produz e devolve a Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, pelo Google Classroom.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **pesquisa bibliográfica, análise do material produzido em aula que em razão da pandemia de COVID-19 serão feitas de maneira virtual ou caso seja possível, presencialmente, respeitando as normas sanitárias e o distanciamento social.** Os possíveis riscos da pesquisa (de acordo com a Res. 466/12 não existe pesquisa sem risco) incluem ansiedade, desconforto ou incômodo e constrangimento durante a realização dos roteiros de estudo. Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, como por exemplo, a sua inibição durante a aula ou nas respostas das atividades, mas estaremos atentos para que todos fiquem à vontade. Espera-se como resultado desse estudo uma produção que contribuirá para a ampliação do conhecimento científico a respeito dos povos indígenas de Minas Gerais, bem como para a construção de ambientes escolares mais atentos às demandas de seus sujeitos, apontando caminhos para se construir uma prática pedagógica eticamente comprometida.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, é assegurado o direito à indenização nos termos da Resolução 466/12. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, poderá retirar o consentimento, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. Da mesma forma, o (a) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela análise das atividades do roteiro de estudo, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome não será liberado sem a sua permissão e nem será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a você e seu responsável. Os dados,

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO 8, MÓDULO 4

Escola Municipal Presidente Tancredo Neves – Belo Horizonte – MG	
ROTEIRO 8- Módulo 4 – 60 Horas – 6º/ 7º Anos Referência: agosto. Disciplina: História Professor: Flávia Regina Carga Horária Semanal: 4h	
Referência: Semana/Período	
UNIDADE(S) TEMÁTICA(S): A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO: A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	
HABILIDADES: (EF07HI08X) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências, ampliando a discussão do conceito de colonização sob o ponto de vista do colonizado e do colonizador. (EF07HI09X) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam o Brasil a região das Minas Gerais. (EF07HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais.	
CONTEÚDO(S) TRABALHADO(S): Os povos indígenas de Minas Gerais	

ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER ESTA ATIVIDADE:

VOCÊ RESPONDERÁ TODAS AS QUESTÕES DESTA ATIVIDADE EM SEU CADERNO DE HISTÓRIA.

SIGA OS PASSOS ABAIXO PARA RESPONDER O ROTEIRO:

1º) EM SEU CADERNO DE HISTÓRIA, ESCREVA O TÍTULO DA ATIVIDADE: ROTEIRO 8, MÓDULO 4. ESCREVA TAMBÉM SEU NOME COMPLETO E SUA TURMA.

2º) RESPONDA COM ATENÇÃO CADA UMA DAS QUESTÕES, ESCRREVENDO, ANTES DE SUA RESPOSTA, O NÚMERO DA PERGUNTA. RESPONDA AS QUESTÕES A PARTIR DO QUE VOCÊ COMPREENDEU DOS TEXTOS, SEM CÓPIAS DE ARTIGOS DA INTERNET.

3º) APÓS RESPONDER TODAS AS QUESTÕES, TIRE UMA FOTO DE SUAS RESPOSTAS DO CADERNO.

4º) ENVIE SUAS RESPOSTAS ATRAVÉS DO GOOGLE SALA DE AULA. NA PÁGINA DA ATIVIDADE NO GOOGLE SALA DE AULA, CLIQUE EM "ADICIONAR OU CRIAR", PARA ANEXAR AS FOTOS DE SEU CADERNO. NÃO SE ESQUEÇA DE MARCAR COMO CONCLUÍDA A ATIVIDADE!

QUALQUER DÚVIDA, ENTRE EM CONTATO COMIGO ATRAVÉS DESTE NÚMERO: (31) 999020555



Nesta atividade, vamos conhecer a história de diferentes povos indígenas que habitavam e habitam o território do nosso Estado de Minas Gerais. **Responda:**

1. Você sabia que existem vários povos indígenas em nosso Estado?
2. O que você conhece sobre as histórias e as culturas dos indígenas de Minas Gerais?

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS

VAMOS MONTAR UMA NUVEM DE PALAVRAS?

MAS O QUE É UMA NUVEM DE PALAVRAS?? Nuvem de palavras (word cloud) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores.

<https://www.aredo.inf.br/crie-a-sua-nuvem-de-palavras/>

AGORA É COM VOCÊ!! MONTE UMA NUVEM DE PALAVRAS COM O TEMA: "OS POVOS INDÍGENAS"

Siga o passo a passo. Faça no seu caderno usando lápis ou canetinhas de diferentes cores.

1. QUANDO FALAMOS EM "POVOS INDÍGENAS" QUAIS AS PRINCIPAIS PALAVRAS QUE VÊM A SUA MENTE? FAÇA UMA LISTA COM NO MÍNIMO 10 PALAVRAS. QUANTO MAIS PALAVRAS MELHOR!!

2. DEPOIS DE ANOTAR AS PALAVRAS EM UMA LISTA, VAMOS COLOCAR NO CADERNO COM TAMANHOS E CORES DIFERENTES DE ACORDO COM A ORDEM QUE VOCÊ AS ANOTOU. VEJA O EXEMPLO:



3. AS PRIMEIRAS PALAVRAS ESCOLHIDAS POR VOCÊ FICAM NO CENTRO DA NUVEM DE PALAVRAS EM TAMANHOS MAIORES E COM CORES MAIS FORTES. AS DEMAIS PALAVRAS FICAM EM VOLTA COM TAMANHOS MENORES.
4. LEMBRE-SE: A SUA NUVEM VAI CONTER DIFERENTES PALAVRAS RELACIONADAS AOS POVOS INDÍGENAS. USE A SUA IMAGINAÇÃO!

Artigo: Povos indígenas em Minas Gerais <https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/> / Por Pablo Matos Camargo 26/12/2020

Em Minas Gerais há **dezenove povos indígenas**: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã, Karajá, Guarani e Pankararu.

As dezenove etnias que vivem atualmente no Estado de Minas Gerais são pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e Tupi-Guarani (Guarani) e contam aproximadamente com vinte mil indivíduos. Há uma grande população de indígenas que vivem nos centros urbanos. Estima-se que na região metropolitana de Belo Horizonte tenha de sete a dez mil indígenas. O número de povos indígenas também não é estático, sendo que o processo de **etnogêneses** e as migrações são dinâmicos.

Mas o que é **Etnogênese**? É um movimento que vem ocorrendo desde os anos 1980, de reivindicação da condição indígena, recriação das tradições através do resgate das práticas ancestrais, por parte dos descendentes daqueles que foram obrigados por meio da violência, a abandonar suas culturas.



Nos centros urbanos como Belo Horizonte e Uberlândia, vivem, além de famílias destas etnias citadas acima, outras tantas famílias de etnias diversas oriundas de todas as regiões do Brasil e de outros países também, como os Warao da Venezuela e Quechua do Peru. No dia 31 de dezembro de 2016 famílias indígenas Pataxó Hã-Hã-Hãe e de outras etnias da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH apoiadas pela ‘Associação dos Povos Indígenas de Belo Horizonte e regiões Nacionais’-

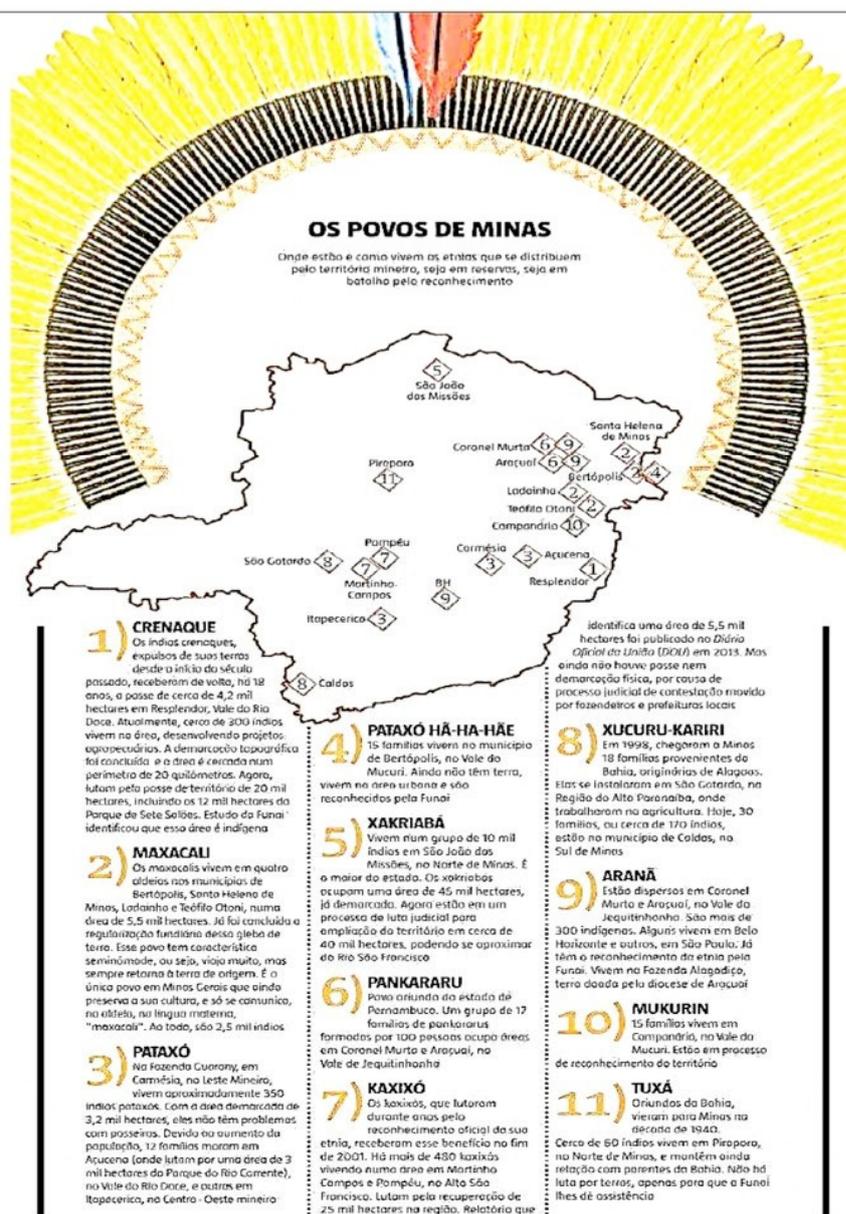
APIBHRN, ocuparam a fazenda Santa Teresa conhecida também como FUCAM (Fundação Educacional Caio Martins), município de Esmeraldas, que se encontra com várias de suas instalações, benfeitorias e casarios em processo de abandono ou subaproveitadas pelo Estado de Minas Gerais. *“Lutamos por terra, moradia, preservação e resgate da cultura tradicional e formas dignas de sobrevivência. Ao longo dos anos sofremos abandono, descaso e discriminação por estarmos vivendo no contexto urbano, sem acesso às políticas públicas por simplesmente estarmos **desaldeados**. Temos os nossos direitos indígenas já conquistados em lei. Não abriremos mão deles.”* Segundo a liderança indígena Marinalva Kamakã Pataxó Hã-Hã-Hãe.

<https://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2017/05/indigenas-minas-750x410.jpg>

Desaldeados= indígenas que sofreram violento processo histórico que hoje constitui o “desaldeamento”, a falta de acesso à terra e ao território.

ATIVIDADES:

5. Atualmente quantos povos indígenas vivem em Minas Gerais?
6. Você sabia que existiam indígenas morando em BH ou na região metropolitana de BH? Explique.
7. O que significa etnogênese? E desaldeamento?
8. Por que vários grupos indígenas ficaram tanto tempo sem vivenciar suas culturas?



TRABALHANDO COM MAPA:

9. Escreva no mapa o nome dos povos indígenas em suas respectivas cidades.
10. Faça um X nas cidades que você conhece.
11. Em quais cidades existem mais de um grupo indígena?
12. Apesar do mapa colocar em BH apenas os Aranã, será que outros povos indígenas também vivem nessa região? Por que?

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/04/18/interna_gerais,638911/brasileiros-desconhecidos.shtml

AGORA É COM VOCÊ!
ESCOLHA UM DOS POVOS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS PARA PESQUISAR MAIS INFORMAÇÕES.
ANOTE EM SEU CADERNO A HISTÓRIA, CULTURA, LOCALIZAÇÃO, SABERES, RELIGIÃO E OUTRAS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ CONSEGUIR. A CADA PARTE PESQUISADA ACRESCENTE DESENHOS FEITOS POR VOCÊ, OU IMAGENS DA INTERNET.
DICA DE SITE: <https://pib.socioambiental.org/>
<https://mirim.org/>

APÊNDICE E – PERGUNTAS E RESPOSTAS DO ROTEIRO 8 DO MÓDULO 4

(continua)

PERGUNTAS E RESPOSTAS DO ROTEIRO 8 DO MÓDULO 4	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVAS	NÃO RESPONDERAM
1. Você sabia que existem vários povos indígenas em nosso Estado?	4	1	A. Nas ruas vendendo coisas de pena e madeira. B. Sempre me diziam que existiam vários povos. U. A minha avó é descendente de índios daqui de Minas.	15
1. O que você conhece sobre as histórias e as culturas dos indígenas de Minas Gerais?	2	3	U. Eu sei que vivem nas cidades e florestas, que tem muita cultura, ou no artesanato, nas músicas, etc.	15
Nuvem de palavras	20			
<p style="text-align: center;">Artigo: Povos indígenas em Minas Gerais</p> <p>(perguntas relacionadas aos artigos n. 5 a 8)</p> <p>6. Você sabia que existiam indígenas morando em BH ou na região metropolitana de BH? Explique.</p>	10	6	A. Já ouviu falar. B. Porque já li a respeito. G. Há povos indígenas em quase todos os cantos do Brasil. Por aqui boa parte da população indígena vive em áreas chamadas de terras indígenas. J. Achei que foram para outros cantos. M. Antes de ler o texto achava que sim, por que alguns indígenas vão para áreas urbanas, agora que li o texto tenho certeza. N. Perto da minha casa. O. Sim, mas não usam o que usavam antes. R. Sim primeiro já era claro por causa da notícia, segundo por que os indígenas já habitavam aqui antes, então mesmo que sejam em poucos lugares sempre imaginei que estariam presentes. S. Já que são os nativos com certeza houveram muitos povos. U. Já vi no centro de BH em feiras, etc.	4

Apêndice E – Perguntas e respostas do Roteiro 8 do Módulo 4

(continuação)

PERGUNTAS E RESPOSTAS DO ROTEIRO 8 DO MÓDULO 4	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVAS	NÃO RESPONDERAM
8. Por que vários grupos indígenas ficaram tanto tempo sem vivenciar suas culturas?			<p>A. Por que são diferentes.</p> <p>B. Por causa de desentendimentos.</p> <p>I. Por que ninguém os respeitava mais.</p> <p>J. Por que foram obrigados a abandonar a sua cultura.</p> <p>K. Para sobreviver.</p> <p>L. Por causa da Lei.</p> <p>M. Por que muitos foram obrigados a largar suas culturas.</p> <p>N. Por que não tinham onde morar.</p> <p>O. Por causa de deixar.</p> <p>P. Os índios não vivenciam suas culturas devido o desaldeamento e migrações.</p> <p>Q. As cidades.</p> <p>R. Por que eles estavam sofrendo abandono, descaso e discriminação.</p> <p>S. Por causa dos desaldeamento.</p> <p>T. Por que foram obrigados por meio de violência a abandonar suas culturas.</p> <p>U. Por causa dos descendentes daqueles que foram obrigados por meio da violência, a abandonar a sua cultura.</p>	5
<p>TRABALHANDO COM MAPA:</p> <p>10. Faça um X nas cidades que você conhece. Conhece alguma além de BH?</p>	6	7		7

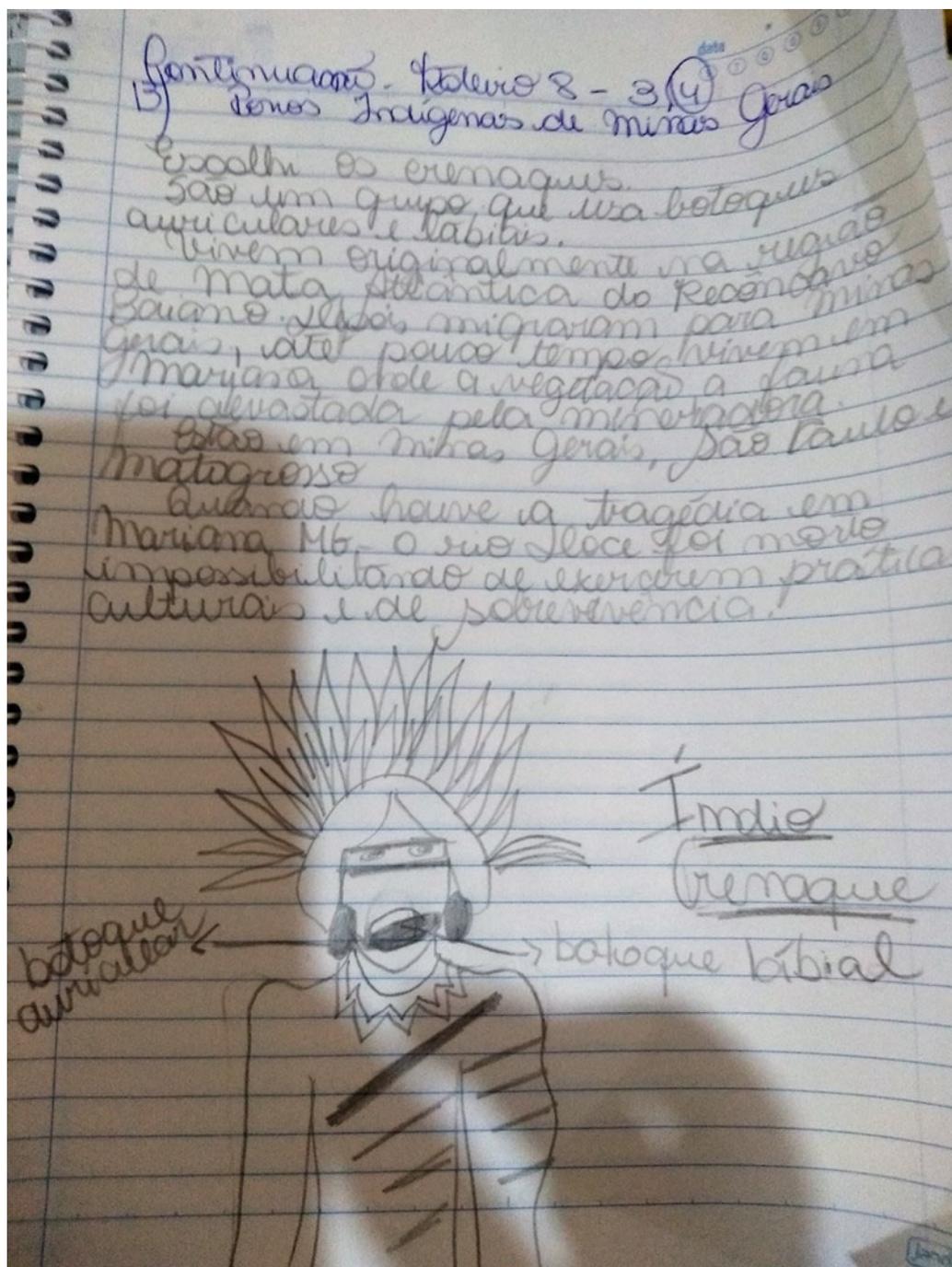
Apêndice E – Perguntas e respostas do Roteiro 8 do Módulo 4

(conclusão)

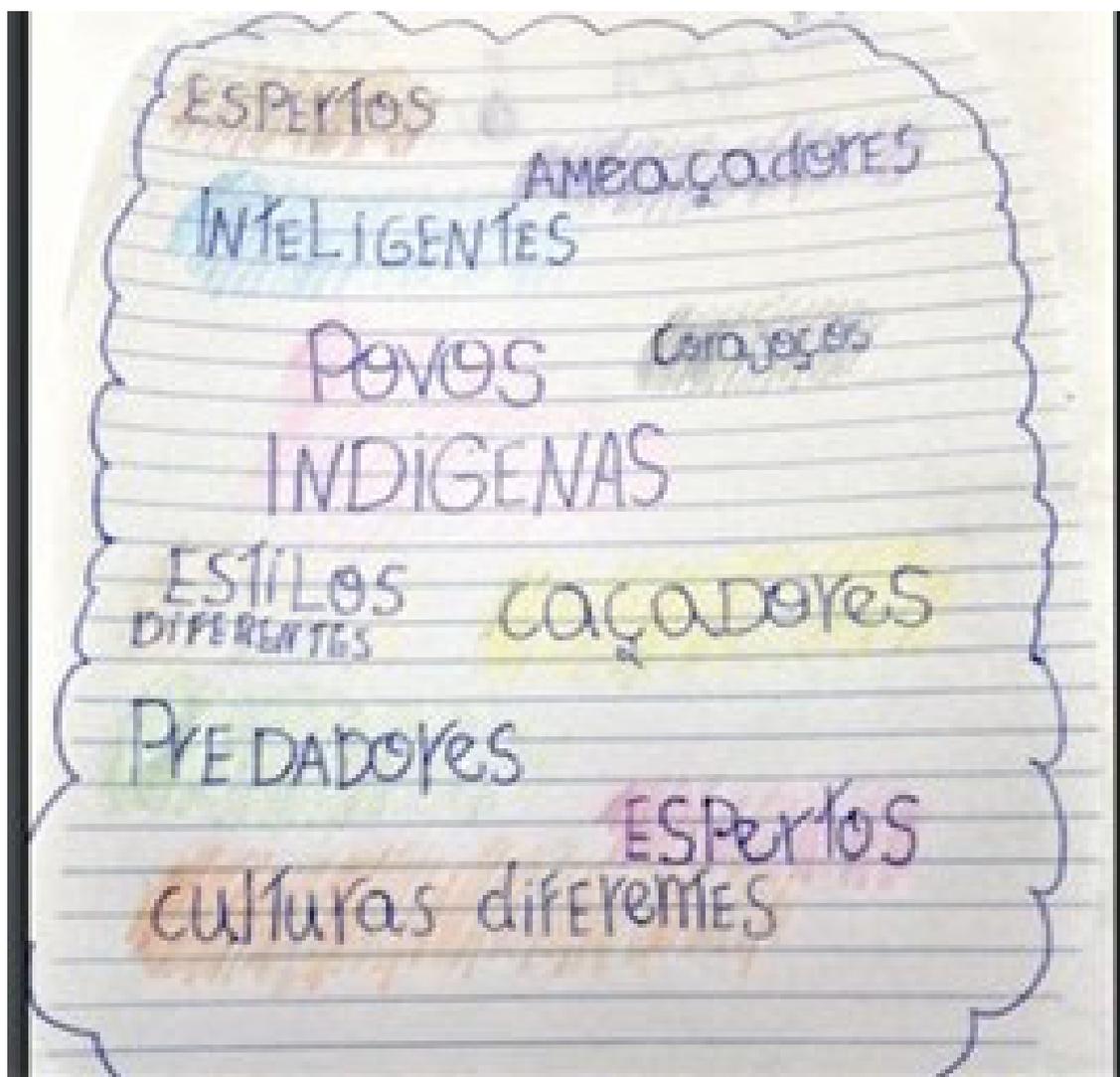
PERGUNTAS E RESPOSTAS DO ROTEIRO 8 DO MÓDULO 4	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVAS	NÃO RESPONDERAM
12. Apesar do mapa colocar em BH apenas os Aranã, será que outros povos indígenas também vivem nessa região? Por que?	11	1	<p>A. Existem vários povos vivendo em BH.</p> <p>B. Existem vários povos vivendo em BH.</p> <p>J. Porque vivem diversas famílias de grupos étnicos distintos.</p> <p>K. Pode ter mais, mas não sabemos de nada.</p> <p>M. Porque podem migrar para essa região em busca de território e direitos.</p> <p>N. Sim a comunidade quilombola de Mangueira.</p> <p>O. Porque no documentário só fala dos Aranã.</p> <p>P. Sim por que alguns ficam imigrando.</p> <p>R. Provavelmente porque são muitos.</p> <p>S. Muitos podem estar desaldeados ou não serem reconhecidos pela Funai.</p> <p>T. Pode ser que outros vivam, por que várias famílias indígenas Pataxó e outras etnias ocuparam terras apoiadas pela Associação dos Povos Indígenas de Belo Horizonte.</p> <p>U. Por que muitos povos migraram para cá ao longo do tempo.</p>	8
Pesquisa sobre os povos indígenas de Minas Gerais	13			7

APÊNDICE F – EXEMPLOS DE TRABALHOS APRESENTADOS POR ESTUDANTES À PESQUISA-AÇÃO SOBRE POVOS INDÍGENAS

Pesquisa apresentada pela estudante B



Nuvem de palavras apresentada pelo estudante D



Pesquisa apresentada pelo estudante D

A História do Povo Pataxó

O povo pataxó sempre foi guerreiro, tanto nos batalhos quanto no arde...



Os pataxós são um povo indígena Brasileiro remanescente de língua da família maxakali, do tronco macro-jê. Apesar de se expressarem em língua portuguesa, alguns grupos consideram seu idioma original, a língua maxakali.

O povo pataxó é uma língua do tronco macro-jê e da família. A dança e os cantos são instrumentos de comunicação entre os pataxós e a natureza. Através de cantos e danças, o povo adquire energias da Terra, do ar, da água, do fogo e de todos os energias positivas que formam a natureza.

ANEXO A – OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES: HISTÓRIA, 7º ANO

OBJETOS DE CONHECIMENTO HISTÓRIA

LEGENDA: VERMELHO - NÃO ABORDAR AZUL - ESSENCIAL ABORDAR PRETO OPCIONAL - PODE OU NÃO ABORDAR – VERDE – PERPASSA MAIS DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Documento base: Currículo Referência de Minas Gerais

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES ESSENCIAIS - HISTÓRIA 7º Ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03X) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social, cultural, política, econômica, religiosa e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08X) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências, ampliando a discussão do conceito de colonização sob o ponto de vista do colonizado e do colonizador.
		(EF07HI09X) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam o Brasil a região das Minas Gerais.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15X) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) X Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, dando enfoque na existência de um sistema escravista na África antes da chegada dos europeus.

OBJETOS DE CONHECIMENTO HISTÓRIA

LEGENDA: VERMELHO - NÃO ABORDAR AZUL - ESSENCIAL ABORDAR PRETO OPCIONAL - PODE OU NÃO ABORDAR – VERDE – PERPASSA MAIS DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Documento base: Currículo Referência de Minas Gerais

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES OPTATIVAS - HISTÓRIA 7º Ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
Humanismos, Renascimento e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05X) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América, destacando o papel da Igreja em Minas Gerais no período colonial.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06X) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI e seus desdobramentos no processo de globalização.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		(EF07HI11X) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos produzidos em diferentes contextos.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental	(EF07HI13X) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico, observando a dimensão do comércio atlântico onde circulavam pessoas, bens materiais e culturais, plantas e também doenças.
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente, reconhecendo o papel da América e da África no comércio do Atlântico, relatando as interações desse comércio com outras sociedades.

OBJETOS DE CONHECIMENTO HISTÓRIA

LEGENDA: VERMELHO - NÃO ABORDAR AZUL - ESSENCIAL ABORDAR PRETO OPCIONAL - PODE OU NÃO ABORDAR – VERDE – PERPASSA MAIS DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Documento base: Currículo Referência de Minas Gerais

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES QUE PERPASSAM OUTROS COMPONENTES – HISTÓRIA 7º Ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI12X) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) destacando a miscigenação e a diversidade cultural em Minas Gerais.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	A emergência do capitalismo	(EF07HI17X) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo, identificando e compreendendo suas diferenças e os seus impactos para a sociedade contemporânea.