

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Leandro Nepomuceno Nunes.**

**Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino  
de História.**

**Dissertação de mestrado**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino de História Mestrado Profissional Profhistória da PUC-Rio - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro  
Outubro de 2020



**Leandro Nepomuceno Nunes.**

**Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino  
de História.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-graduação em Ensino de História Mestrado Profissional Profhistória da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Orientadora

Departamento de História – PUC-RJ

Professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

UFRJ

Crislayne Gloss Marão Alfagali

PUC-RJ

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

## Leandro Nepomuceno Nunes

Obteve o Bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Licenciatura em História pela mesma Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2006. Professor de História na Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir do ano de 2007 e professor de História na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro a partir do ano de 2009.

### Ficha Catalográfica

Nunes, Leandro Nepomuceno

Por uma história originária : povos indígenas e ensino de História / Leandro Nepomuceno Nunes ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2020.

106 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Povos originários. 3. Indígenas. 4. Eurocentrismo. 5. Currículo. 6. Ensino de História. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Dedico esta obra a nossa complexa ancestralidade.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Esta obra é fruto de um esforço coletivo. Guardo um carinhoso agradecimento aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História. Agradeço aos professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde defendemos esta dissertação, especialmente à professora doutora Juçara da Silva Barbosa de Mello, pessoa de grande valor e competência que conheci da plateia em uma palestra da Escola de Formação de Professores Paulo Freire, e reencontrei na PUC, onde tive o benefício de ser por ela orientado nesta dissertação com eficiência e atenção. As professoras Ivana Stolze Lima e Crislayne Gloss Marão Alfagali, que ajudaram bastante com fontes e leituras que se tornaram fundamentais para esta obra, e ao professor Sérgio Barra.

Agradeço também à professora Maria Aparecida Cabral, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e agradeço duplamente à Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, de quem tive o prazer de ter sido aluno na Prática de Ensino de História durante a licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e mais uma vez, na disciplina do mestrado Teoria da História para o Ensino da História, cursada na Faculdade de Educação da UFRJ.

Agradeço à minha amiga Luana Brito Jeronimo pela bela resolução gráfica do caderno de atividades que acompanha esta dissertação.

Agradeço aos professores dos tempos de graduação e licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço a meus amigos professores, pessoas incríveis que a nossa interessante profissão coloca em nosso caminho e em nossas vidas. Aos amigos da Escola Municipal Aleksander Henryk Laks e do Colégio Estadual Victor Hugo, equipes de profissionais de grande valor e competência que sempre me instigaram a fazer o melhor no trabalho.

Agradeço a meus familiares. Meus pais, Nelson e Anidracir Nunes, por todo o investimento que fizeram na educação dos filhos, dentro de suas possibilidades. Agradeço a meu irmão, Alexandre e minhas duas irmãs, Ana Paula e Ana Cláudia

Nunes, pelo incentivo. Agradeço especialmente à minha esposa, Fabiana dos Santos, por toda a paciência que precisou ter, diante de tudo que negligenciei nos últimos anos. E a meus dois filhos, Luiz Felipe e Júlia, cujos pedidos para jogar videogame com o pai foram recusados na maioria das vezes ultimamente.

E agradeço a todos os amigos que, apesar de não terem sido aqui citados, de alguma forma inspiraram e ajudaram nos rumos e decisões que resultaram nesta obra, e aos meus alunos, com os quais aprendi muito, talvez mais do que eles comigo, nestas complexas interações nas aulas de História da rede pública de ensino em Jacarepaguá.

## Resumo

NUNES, Leandro Nepomuceno. **Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino de História.** 2020. 106p. Dissertação (Mestrado Profissional em rede Nacional PROFHISTÓRIA). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação traz propostas de atividades para aulas de História no Ensino Fundamental II, formuladas para ampliar as possibilidades de inserção dos povos originários indígenas nos conteúdos programáticos de História no Brasil, contribuindo com os objetivos da lei 11645/08. As atividades foram elaboradas em consonância com a Base Nacional Curricular Comum e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Analisando as condições históricas do pensamento eurocêntrico e seus desdobramentos sobre o conhecimento histórico e o ensino de História, conceitos como História Pública e Consciência Histórica, e as críticas formuladas a partir de um ponto de vista decolonial, buscou entender o lugar dos indígenas na Cultura Histórica da população brasileira. Dialoga com autores que abordaram os processos históricos dos povos originários de uma maneira não etnocêntrica, e autores que trouxeram sua perspectiva histórica indígena. Analisa também o currículo sob uma perspectiva histórica e social, e traça um breve histórico da disciplina História e do ensino de História no Brasil, e também as leis que surgiram após a Constituição de 1988, que apontam na direção da construção da BNCC.

## Palavras-chave

Povos originários, indígenas, eurocentrismo, currículo, ensino de história.

## **Abstract**

NUNES, Leandro Nepomuceno. For an Original History: Indigenous Peoples and History Teaching. 2020. 106p. Dissertation (Professional Master in National PROFHISTORY network). Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation presents proposals for activities for History classes in Elementary Education II, formulated to expand the possibilities of insertion of indigenous native peoples in the syllabus of History in Brazil, contributing to the objectives of Law 11645/08. The activities were prepared in accordance with the Common National Curriculum Base and the Curricular Guidelines of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro. Analyzing the historical conditions of Eurocentric thought and its consequences on historical knowledge and the teaching of History, concepts such as Public History and Historical Consciousness, and the criticisms formulated from a decolonial point of view, sought to understand the place of in the Historical Culture of the Brazilian population. It dialogues with authors who approached the historical processes of indigenous peoples in a non-ethnocentric way, and authors who brought their indigenous historical perspective. It also analyzes the curriculum from a historical and social perspective, and outlines a brief history of the History subject and the teaching of History in Brazil, as well as the laws that emerged after the 1988 Constitution, point in the direction of the construction of the BNCC.

## **Key words**

Original peoples, indigenous, eurocentrism, curriculum, history teaching.

## Sumário

1. Introdução	10
2. História e historiografia indígena, cultura histórica e consciência histórica	14
2.1. Pindorama	14
2.2. História, eurocentrismo e consciência histórica	17
2.3. História do Brasil e cultura histórica	24
2.4. Aspectos da história indígena no Brasil	26
2.5. Pensamento <i>ab origine</i>	33
3. Currículo, temática indígena e ensino de História	40
3.1. Currículo e cultura	40
3.2. Currículo de História sob perspectiva histórica	45
3.3. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular	55
3.4. Antes e depois da BNCC	64
4. Sugestões para abordar os indígenas na História	68
4.1. Referências de textos e imagens	98
5. Considerações Finais	101
6. Bibliografia	104

# 1 Introdução

O presente trabalho de dissertação para o mestrado profissional em Ensino de História é, em parte, fruto de uma tentativa de autoconhecimento de alguém com traços físicos comuns em um país de grande diversidade étnica, de pele morena, o que o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística definiria como pardo. Culturalmente cosmopolita, educado de modo iluminista e universalizante fui, na infância, muitas vezes questionado sobre uma aparente ascendência indígena da qual nada conhecia e jamais consegui confirmar ou rastrear. *“Parece um índio.”*

Mas esta dissertação é, sobretudo, fruto da constatação do lugar secundário reservado aos povos originários brasileiros no ensino da História do país e na atual sociedade brasileira. Enquanto professor de História tive alguma dificuldade em abordar as populações originárias indígenas fora daqueles momentos específicos da História nacional, tradicionais e naturalizados; os índios no momento do contato, aldeados pelos jesuítas ou resistindo à colonização, sobretudo no início da minha prática docente em 2007, na rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, quando a inexperiência, o material didático de apoio e o extenso conteúdo de História não ajudavam muito. Com o passar dos anos letivos, com alguma experiência e tentando uma apropriação maior da legislação, particularmente da lei 11.645/08, que surge no segundo ano da minha prática como professor de História, mudei um pouco minhas ações, experimentando mais em sala de aula.

Como professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde ingressei em 2009, participei de cursos de formação continuada, entre os quais, palestras direcionadas à temática indígena. Uma das propostas de aula que apresentamos no capítulo final deste trabalho, por exemplo, surgiu a partir de uma palestra na Escola de Formação Paulo Freire no ano de 2015, da qual infelizmente não guardei as referências para uma citação adequada. Foram exibidos para os professores de História vídeos da banda de rap Bro's Mc's, formada por um grupo de rappers indígenas do Mato Grosso. Testei o uso dos vídeos nas aulas do sétimo ano e foi um sucesso. Os alunos estranhavam de início, perguntavam se eram realmente índios, já que vestiam tênis, bonés, cordões de prata, ostentando um visual que os jovens do Rio de Janeiro conhecem bem, mas não esperam ver em indígenas. *“Eles são índios mesmo?”* Ao perceber que eles cantavam ora em português ora em

guarani, falavam sobre demandas atuais, os alunos se interessavam. No final, pediam para ver de novo, tentavam cantar os versos do rap e dançavam.

Com o Mestrado Profissional, nos vemos confrontados com uma realidade que, embora estivesse na ponta do sistema, enquanto professor de História, e tivesse interesse prévio nas questões indígenas, não enxergava com a devida clareza. Pude perceber que não havia nenhum pioneirismo nas ideias que inspiravam esta dissertação, e o quanto a crítica do pensamento eurocêntrico já vinha acontecendo há algum tempo entre intelectuais e pensadores dos diversos ramos das Ciências Humanas, entre os quais encontramos diálogo para construirmos também a nossa crítica, no sentido de valorizarmos culturas e manifestações dos inúmeros e diversos grupos que compõe a multiétnica sociedade brasileira.

Não que o pensamento decolonial e as teorias “pós” não cheguem aos professores do Ensino Fundamental. Pelo contrário, não só chegam como impactam as ações e reflexões dos professores, e as ações de cunho oficial e políticas públicas voltadas para a educação, como no caso da formação oferecida pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro através da Escola de Formação de Professores Paulo Freire, antes aqui comentada. Porém, após passarmos pelo Profhístória, ficamos mais poderosos em nosso trabalho de ensinar e mediar o aprendizado de História ao adquirirmos todo um arcabouço teórico e metodológico que nos qualifica para atuar e contribuir efetivamente para a melhoria constante da educação.

Ao pesquisar os bancos de dados e dissertações do Profhístória encontramos, por exemplo, trabalhos como o da professora Thais Elisa Silva da Silveira, *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*.<sup>1</sup> Silveira traz dados quantitativos sobre a ascendência indígena entre os alunos da rede municipal de ensino em Duque de Caxias, e um acervo de fotos que mostram indígenas que vivem em cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, procurando ampliar a visibilidade destas pessoas no tempo presente. A obra de Thais Silveira reflete os desdobramentos da legislação, particularmente das leis 10639/03 e 11645/08, das teorias “pós” e das abordagens multiculturais, assim como a presente dissertação tem a pretensão de

---

<sup>1</sup> SILVEIRA, Thais Elisa da Silva. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) UERJ/FFP. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves, 2016.

fazer. Nosso objetivo é contribuir para um ensino de História menos eurocentrado, ampliando o lugar das populações indígenas na História que é ensinada no Brasil. Para isso as atividades propostas para trabalharmos as questões indígenas nas aulas de História foram elaboradas.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, partimos de uma contextualização da presença das populações indígenas na sociedade brasileira e as dificuldades enfrentadas pelos povos da floresta na atualidade. Acreditando que o ensino de História tem um papel importante na construção de narrativas que tragam visões menos estereotipadas dos indígenas, assim como teve na construção das narrativas eurocêntricas, procuramos entender, em parte, o percurso trilhado pelo conhecimento histórico e pelo ensino de História em suas relações com o eurocentrismo. Para uma maior compreensão dos processos que tornaram os povos originários do Brasil tão distantes da sociedade brasileira, e os fatores da produção histórica, acadêmica e social deste distanciamento, procuramos entender e relacionar conceitos complexos como Consciência Histórica, Cultura Histórica e História Pública. Procuramos também, através da análise da obra de autores como Carlos Fausto e Pierre Clastres, que aprofundam um novo olhar sobre os complexos processos de contatos interétnicos, trazer outras possibilidades de construção mais conectadas com as percepções e ações dos indígenas na construção histórica do Brasil, e perspectivas dos próprios povos originários através da abordagem de alguns líderes e intelectuais indígenas dos processos históricos vivenciados por eles ou seus ancestrais.

No segundo capítulo, pensamos o currículo sob uma perspectiva histórica e social. Traçamos um breve histórico do currículo de História e da disciplina escolar História. Buscamos diálogo com autores que são referência nos estudos sobre o ensino de História no Brasil, com uma historiografia clássica sobre saberes escolares e com teóricos do currículo. Em um momento posterior, analisamos as possibilidades de mudanças no sentido em que foram aqui pensadas, como uma maior inserção das populações originárias no ensino da História do país. Estudamos, com este fim, aspectos da legislação educacional que surgiu após a Constituição de 1988 para entender melhor a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas diferentes versões. Comparamos versões das Orientações Curriculares de História oferecidas pela Secretaria Municipal de

Ensino do Rio de Janeiro, dos anos de 2016 e 2020, relacionando as mudanças ocorridas com as propostas trazidas pela BNCC.

O terceiro e último capítulo apresenta quatorze propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula com alunos de diferentes segmentos do Ensino Fundamental II. São propostas simples, desenvolvidas para um ou dois tempos de aula, como reforço de conteúdos e habilidades, e que podem vir a sofrer livres e fáceis adaptações por parte dos professores que vierem a utilizá-las. Servem também de modelo e estímulo para outras criações. As atividades estão acompanhadas de informações básicas tais como recursos e procedimentos necessários, objetivos e habilidades conectadas diretamente ao texto da BNCC, muito embora devamos lembrar que o texto da BNCC não é de utilização obrigatória, muito menos engessada. Trata-se de uma base adaptável às peculiaridades regionais ou sociais. Espero, assim, contribuir, mesmo que minimamente, com a busca por melhoria constante para o ensino de História na direção de uma sociedade menos preconceituosa elitista e excludente.

## 2 História e historiografia indígena, cultura histórica e consciência histórica.

### 2.1 Pindorama

Existem atualmente cerca de 235 povos indígenas no Brasil, falantes de 180 línguas diferentes, aproximadamente, segundo dados da publicação Povos Indígenas do Brasil: 2006 - 2010<sup>2</sup>, onde também encontramos a informação de que existem apenas grupos Guarani Mbyá no Estado do Rio de Janeiro. No Brasil, segundo dados Censo 2010 do IBGE trazidos pela mesma publicação, 817.963 pessoas se auto declararam indígenas, dos quais 315 mil estão em área urbana e 502.963 em área rural. Este contingente populacional, bastante considerável se levarmos em conta as inúmeras adversidades que as populações indígenas enfrentam há séculos, é também pequeno quando consideramos a totalidade da população do país, de 190.755.799 de habitantes, de acordo com o mesmo censo demográfico de 2010.

Os dados produzidos pelo IBGE mostram uma realidade conjuntural em relação aos povos originários e seus descendentes no Brasil, neste início do século XXI. Antes diluída na categoria genérica de pardo, grande parte das pessoas que se declararam indígenas o fizeram por conta dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988, que disponibilizou meios de participação e reconhecimento político e social para os povos indígenas. Isso fica claro em seu artigo 231, onde diz que: “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.”

Ao estabelecer ou garantir direitos aos chamados grupos étnicos, indígenas e quilombolas, os mais emblemáticos, a Constituição estimulou mudanças interessantes na sociedade brasileira, atualizando demandas que expressam e conformam um sentido, uma direção da epistemologia para a valorização da

---

<sup>2</sup> **Povos Indígenas no Brasil** : 2006–2010. Editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo. Instituto socioambiental 2011.

diversidade, impactando o direito, o exercício democrático, o ensino escolar e muitos outros aspectos da sociedade brasileira.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, paulatinamente tornou-se, de certa forma, vantajoso para muitos grupos afirmarem identidades étnicas e culturais como meio de acessar direitos garantidos pela legislação. Mas parece também haver um estímulo ao resgate de um certo *orgulho de origem*, encorajando pessoas e comunidades a valorizarem suas raízes étnicas, o que ajudou a tornar visível à população do país, no tempo presente, sua parcela indígena.

A legislação acabou por fomentar a discussão acerca do que seria o *índio*, assim como já havia acontecido no passado. Ao estabelecer direitos e garantias aos indígenas, o Estado precisou definir quem teria direito de usufruir dos mesmos. O antropólogo e etnógrafo Viveiros de Castro, embora desconfortável com a ideia de que caberia aos antropólogos definir o que seria um índio<sup>3</sup>, nos esclarece:

“‘Índio’ é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal. ‘Comunidade indígena’ é toda comunidade fundada nas relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas.”<sup>4</sup>

Porém, a despeito dos avanços possibilitados pela Constituição, seus efeitos se tornam visíveis ainda muito lentamente. Permanece uma incompreensão fundamental sobre as populações originárias brasileiras entre a população do país, e os povos indígenas são, muitas vezes, pensados a partir de estereótipos e preconceitos arraigados no imaginário e no senso comum.

No cenário político brasileiro configurado com a eleição para presidência do político de ultradireita Jair Bolsonaro, em 2018, a relação do Estado nacional com as populações originárias sofre uma guinada. A hostilidade do governo aos direitos conquistados e estabelecidos, não só os das populações indígenas, traz uma preocupação quanto ao retrocesso em relação às políticas governamentais que os afetam. Segundo reportagem do jornal Folha de São Paulo, recém-eleito em

<sup>3</sup> Castro é questionado por seu entrevistador, que cita o próprio autor em uma de suas perguntas: “Não cabe ao antropólogo definir quem é índio, cabe ao antropólogo criar condições teóricas e políticas para permitir que as comunidades indígenas articulem sua indianidade. Nós antropólogos não somos sequer tribunal de apelação.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, P.161). Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. **PRISMA JURÍDICO**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 257-268, jul./dez. 2011, p. 264. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93421623002>. >

<sup>4</sup> **Ibidem**, p.264.

novembro de 2018, Jair Bolsonaro declarou em entrevista ao Brasil Urgente, da TV Bandeirantes: "Eu tenho falado que, no que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena."<sup>5</sup>

Igualmente preocupante são os projetos que apontam para a assimilação das populações indígenas, como a defesa da integração econômica de povos e terras, demarcadas ou não, por eles ocupadas. Existe um projeto que tramita na Câmara dos Deputados a quase duas décadas, com cerca de 130 emendas e diversos pontos polêmicos, segundo publicação *on line* na página JUSBRASIL<sup>6</sup>, que trata da exploração mineral em terras indígenas, por exemplo, ideia também defendida pelo presidente Jair Bolsonaro.<sup>7</sup>

Desta maneira, fica claro que o momento histórico que o Brasil vivencia é crucial, e está impactando de maneira diferente os diversos grupos sociais, impondo demandas diferentes para os distintos grupos da sociedade brasileira. Reportagem da BBC News Brasil do dia 02 de setembro de 2019, aborda a aliança de grupos indígenas que até então eram inimigos históricos, que se unem para enfrentar um inimigo comum, personificado no governo do presidente Jair Bolsonaro.<sup>8</sup>

A notícia, que tem como título *Índios se aliam a antigos inimigos contra planos de Bolsonaro na Amazônia*, traz o que o jornalista João Fellet chamou de espécie de *Assembleia geral da ONU de povos da floresta xinguanos*, que reuniu 14 etnias indígenas e quatro reservas ribeirinhas da região para tratar de problemas comuns, como a mineração em terras indígenas.

A articulação destes grupos indígenas é uma interessante demonstração de que a História dos povos indígenas continua, em uma saga pela manutenção do direito de viverem de acordo com seus parâmetros culturais e sociais, em processos que são impactados pelo Estado nacional, mas se desenrolam praticamente à revelia deste, obedecendo a tensões e dinâmicas próprias das sociedades indígenas.

Os povos indígenas do Brasil, após séculos de contato e conflito com o Estado, seja em que forma este tenha se apresentado nos diferentes contextos

<sup>5</sup> Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>> acessado em <27/10/2019>.

<sup>6</sup> Disponível em <<https://observatorio-eco.jusbrasil.com.br/noticias/2391564/exploracao-de-minerios-em-terras-indigenas-e-tema-polemico>> acessado em <29/10/2019>.

<sup>7</sup> Conforme publicação *on line* da Revista Exame, do dia 02/08/19, Jair Bolsonaro estudava fazer uma consulta pública antes de enviar para o Congresso um projeto de lei sobre o tema. Disponível em <<https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-quer-fazer-consulta-publica-sobre-mineracao-em-terras-indigenas/>> acessado em <30/10/2019>.

<sup>8</sup> Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49528317>> acessado em <27/10/2019>.

históricos, ainda hoje lutam para existirem neste território e agora veem uma verdadeira ofensiva governamental contra seus diferentes modos de viver, novamente associados a uma imagem de entrave, de obstáculo ao progresso e ao crescimento econômico da nação brasileira, o que representa um grande retrocesso. Antigos fatores culturais que contribuem para visões pejorativas dos indígenas entre a população nacional brasileira ganham força, trazendo preocupação aos especialistas quanto à possibilidade de anulação dos parcos avanços possibilitados pela legislação atual.

## 2.2 História, eurocentrismo e consciência histórica

A História e seu ensino estiveram sempre atrelados a objetivos específicos, como a legitimação do Estado Nação e seus grupos dirigentes, ou a formação de valores cívicos, funções que estão no cerne da sua afirmação enquanto conhecimento científico, no século XIX. Em um contexto de estruturação de Estados-Nações, estabelecendo-se com critérios científicos orientados pelo *historicismo* e pelo *positivismo*, a História “se torna *cientificamente* a expressão da vontade do Estado e das instituições da sociedade burguesa.”<sup>9</sup>

A expressão de João José Reis citada na frase anterior é fruto da análise deste autor sobre o contexto em que a História se legitimava enquanto conhecimento científico, marcada por uma concepção teleológica, concebida em um universo intelectual caracterizado pelo universalismo cristão e pelo racionalismo iluminista. “A ciência histórica é a autoconsciência de si da humanidade em marcha.”<sup>10</sup>

Na maior parte do conhecimento produzido pela ciência História, tal marcha da humanidade acontece sob liderança das sociedades ocidentais, supostos centros irradiadores de cultura e civilização. O próprio conhecimento científico, de maneira geral, considerado superior por excelência em relação a outras formas de episteme, é tido como uma dádiva do ocidente cristão, e uma evidência da superioridade de seu modelo civilizatório.

Sobre a ciência História, na obra *História & teoria*, José Carlos Reis coloca:

---

<sup>9</sup>REIS, José Carlos. **História e teoria**: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005, p. 40.

<sup>10</sup> **Ibidem**, p. 40.

“Baseada nas filosofias da história, no discurso da modernidade, agora tido como o segredo revelado da história, a história dita científica do século XIX se pôs a serviço do eurocentrismo, oferecendo argumentos, documentos, informações e legitimação étnica.”<sup>11</sup>

A História, assim como outras ciências humanas, estruturou seus métodos impactadas fortemente pelo pensamento eurocêntrico, desde seus primórdios até a atualidade, não obstante o recebimento das críticas mais recentemente advindas das teorias *pós*<sup>12</sup>. O eurocentrismo imprimiu sua marca na produção historiográfica e na *consciência histórica*<sup>13</sup> do homem ocidental, mesmo os de suas parcelas colonizadas.

Disputando espaço com outras formas de interpretação do real, como a sociologia e a antropologia, definindo métodos e procedimentos próprios, a História era produzida com base em documentos escritos, preferencialmente de fontes oficiais, dos quais o historiador deveria extrair a verdade sobre os fatos analisados. A distinção entre História, ciência construída com base em documentos, privilegiando a escrita, e a Pré-história como uma fase anterior à escrita e anterior à História, excluiu os povos ágrafos do horizonte analítico da maioria dos historiadores. Seriam povos sem história, como definiu Adolfo de Varnhagen, no século XIX.<sup>14</sup>

Joseph Santana, em um capítulo intitulado “A invenção do progresso”, onde estudou a importância da economia em formulações do desenvolvimento histórico e social, recupera as teorias de David Hume:

“A primeira fase da história foi a da selvageria, na qual os homens se dedicavam somente à caça e à pesca. Daí, passou-se a outra, em que cresceram desigualmente a

<sup>11</sup> **Ibidem**, p. 40.

<sup>12</sup> Entre as teorias *pós*, destacam-se os estudos próprios do universo do multiculturalismo e das teorias *pós*-críticas, cujas influências sobre o currículo analisaremos a partir do diálogo com Thomaz Tadeu da Silva (ver nota 78, pg. 42), e dos pensadores que trazem abordagens próprias do pensamento chamado decolonial, em seus questionamentos quanto à super valorização do pensamento ocidental em detrimento de outros saberes diversos que são desqualificados e descartados, o que abordaremos na página seguinte.

<sup>13</sup> A utilidade do conceito de consciência histórica, fundamental para nosso estudo, será melhor explicada a seguir, na pg. 19 deste capítulo.

<sup>14</sup> Para “tais povos na infância, não há História: há só etnografia” VARNHAGEN, 1854. Citado por BITENCOURTT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimento. In MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Almicar Araujo. (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 111.

agricultura e as manufaturas (...) entretanto, o comércio exterior e o gosto pelo luxo desenvolveriam a produção industrial.”<sup>15</sup>

Em tais formulações, muitas vezes associadas ao marxismo vulgar, Hume teria tido em Adam Smith “seu continuador mais direto.” Smith:

“Propôs, como centro da construção, uma concepção do progresso de caráter econômico já apontada em Hume, mas que ele acaba por concretizar na chamada teoria dos quatro estágios que mostra quatro etapas socioeconômicas sucessivas da evolução humana, cada uma das quais baseando-se em um modo de subsistência particular: caça, pecuária, agricultura e comércio.”<sup>16</sup>

Nas teses formuladas por esses autores trazidos por Santana, a economia auxilia na construção do pensamento etnocêntrico europeu. Outros imperativos eurocêntricos são a linearidade, noção quase intrínseca ao fazer e pensar história, e a divisão temporal quadripartite das eras históricas – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea - onde o Brasil, por exemplo, encontra lugar no alvorecer da Idade Moderna como resultado do processo de expansão marítima e comercial europeia.

No entanto, outras formas de inteligibilidade do real emergem. Autores que, sob uma perspectiva que podemos caracterizar como decolonial, buscaram pensar criticamente os parâmetros epistemológicos eurocêntricos, Sousa Santos e Meneses alertam para a inexistência de epistemologias supostamente neutras:

“O colonialismo, para além de todas as denominações por quais é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.”<sup>17</sup>

Walter Mignolo, pensador que trabalha sob perspectiva semelhante, propôs o conceito (e ação) de “desobediência epistêmica”. Sem ela:

“...não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados

<sup>15</sup> FONTANA, Joseph. **A História dos homens**. Bauru : Edusc, 2004, p. 154.

<sup>16</sup> **Ibidem**, p. 158/159.

<sup>17</sup> SANTOS, Boavenura Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo : Editora Cortez, 2010, p. 11.

nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas nessas bases, tanto teológicas quanto seculares.”<sup>18</sup>

A epistemologia dominante ou, dito de uma outra maneira, o pensamento acadêmico ocidental, é marcado pelo etnocentrismo. Mas, e além da academia, o que se pensa, de maneira geral, sobre os povos originários indígenas, os povos da floresta? Um conceito interessante para analisarmos tal problemática é o de *consciência histórica*.

Pensamos o conceito de consciência histórica tal como foi problematizado nas análises do filósofo e historiador alemão Jörn Rusen, o que nos possibilita a reflexão acerca de como as pessoas criam sentidos de pertencimento ao seu mundo e ao presente vivenciado.

Rusen caracteriza consciência histórica como

“... a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”<sup>19</sup>

A percepção sobre os povos originários do território brasileiro na construção da consciência histórica da população atual, processo em parte individual, mas sobretudo coletivo, é importante para compreendermos as diferentes formas com que a temática indígena surge nos currículos escolares de História.

Tal percepção modificou-se ao longo do tempo, diante das diferentes condicionantes culturais, sociais e sobretudo econômicas que dispõem a relação entre as populações indígenas e o Estado circundante. Diante da escatologia e do universalismo cristão, os povos indígenas surgiram como parte da humanidade perdida de descendência camita, e muito se discutiu no século XVI, entre os espanhóis principalmente, se os indígenas seriam de fato seres humanos.

Com a expansão e a efetivação das conquistas portuguesas, as populações indígenas, antes fundamentais como aliados ou escravos dos portugueses, foram se tornando cada vez mais um entrave para a marcha do progresso e da exploração econômica do território que ocupam. Condicionada por tais fatores, que os

<sup>18</sup> MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34. P.288.

<sup>19</sup> RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília : Editora UNB, 2001, p. 57.

colocavam em oposição ao homem “civilizado”, os indígenas, embora originários, foram empurrados para uma posição subalterna na medida em que a consciência histórica das pessoas que viveram aqui se tornava a consciência histórica do cidadão do Estado brasileiro.

A consciência histórica, conceito útil para nós ao admitirmos nele a diversidade de percepções de pertencimento histórico a qualquer era determinável, condicionada pela diversidade da subjetividade e da experiência individual, relaciona-se com a produção de conhecimento e com a educação. Mas por quais meios consciências históricas condicionam o ensino e o conhecimento produzido, e por quais meios são por eles condicionadas?

A produção historiográfica acadêmica, comprometida com critérios científicos, produz, sem dúvida, as interpretações mais verossímeis acerca da realidade das sociedades em seus processos e transformações. O conhecimento histórico produzido na academia tem grande impacto na produção do conhecimento histórico escolar, pois é embasamento para os professores elaborarem aulas e planejamentos, e para a produção dos livros didáticos escolares, maneira pela qual chega a uma porcentagem expressiva da população através dos bancos escolares, frequentado pela maioria das pessoas em parte significativa de suas vidas.

Mas a História não é uma exclusividade dos acadêmicos. Geralmente, as pessoas possuem uma percepção de estadia no mundo e de pertencimento a uma determinada época e cultura. Possuem, em maior ou menor grau de abstração, uma *consciência histórica*. Tal percepção demanda uma elaboração mental que é um esforço de se pensar historicamente, mesmo quando esta elaboração é operacionalizada pelo “cidadão comum”, o sujeito que não tem interesse em grandes reflexões, muito menos em ser um profissional da área das ciências humanas.

Uma associação interessante é realizada pela filósofa Sara Albieri, professora do Departamento de História da Universidade de São Paulo, expressa de maneira clara no título de seu capítulo *História pública e consciência histórica*. Sobre a consciência histórica, definida por ela como um conceito filosófico, a autora

comenta: “A expressão designa o modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem”<sup>20</sup>

Albieri estuda outro conceito interessante para nossa análise, a História pública, expressão que “... evoca a ideia de acesso irrestrito, isto é, de um conhecimento histórico franqueado a todos.”<sup>21</sup> Como tal, é apropriado por profissionais de diferentes áreas, pelo cinema, jornalismo, televisão, jogos, séries, internet e o que mais se consiga lembrar, consumido e reinterpretado continuamente por todo tipo de pessoa, influenciando a consciência histórica e, em maior grau, determinado por ela. Podemos considerar a História pública como os diferentes usos e meios de difusão da História.

Todas essas complexas questões incidem sobre o conhecimento histórico e sobre o ensino de História, e estão presentes nos currículos. Para pensarmos o ensino de História enquanto difusor de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos originários no território brasileiro, e mais ainda, contraditoriamente, como meio de combater esses mesmos estereótipos e preconceitos, precisamos olhar com atenção algumas condições da construção do saber histórico escolar.

O conhecimento histórico escolar é, em parte, reconstrução da produção historiográfica acadêmica através de um processo de transposição didática.<sup>22</sup> No entanto, é fruto de uma operação mais complexa do que a simplificação do conhecimento produzido na academia. Ana Maria Monteiro vai além do conceito *transposição didática*, operado por Chevallard, acionando a categoria *saber escolar*, utilizada:

“...como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.”<sup>23</sup>

<sup>20</sup> ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. *IN*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, e ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (organização.). **Introdução à História pública**. São Paulo: Letra e voz, 2011, p. 25.

<sup>21</sup> **Ibidem**, p. 19.

<sup>22</sup> “Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado **transposição didática**.” (CHEVALLARD, 1991).

<sup>23</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro : Mauad X, 2007, p. 14.

Avaliamos que o conjunto de saberes, habilidades e competências que o professor mobiliza no planejamento e na ação com suas aulas, além do conhecimento científico de referência, surge de um conjunto plural de condicionantes como a subjetividade, seu trajeto pessoal de vida, cosmovisão, ideologia, conhecimentos oriundos do senso comum e da cultura popular, entre outros.

Monteiro menciona as críticas feitas ao conceito de transposição didática, principalmente devido ao peso dado pelo autor ao saber acadêmico, desconsiderando toda uma “dimensão educativa” na constituição do saber escolar, assim como o “contexto sociopolítico cultural (...) onde opções são realizadas para a constituição dos saberes”<sup>24</sup>. Fruto talvez de uma abordagem tecnicista dos processos educativos. Em diálogo com Forquin, a autora coloca:

“Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares...”<sup>25</sup>

A autora traz outras categorias para pensarmos os saberes escolares. A partir de autores como Lopes e Develay, sugere a categoria *mediação didática*, enquanto um “processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas”<sup>26</sup>, e as práticas sociais de referência, enquanto “atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares”<sup>27</sup>

A partir das questões colocadas pela História pública, podemos pensar o quanto o saber historiográfico compete, enfim, com outras formas de uso e produção de conhecimento histórico que é feito em mídias diversas, formatos diversos, geralmente mais atrativos para os alunos em idade escolar. Novelas, séries de televisão, jogos, filmes e youtubers disputam o interesse das pessoas pela História e também impactam as escolhas e práticas dos professores.

<sup>24</sup> **Ibidem**, p. 87.

<sup>25</sup> **Ibidem**, p. 83.

<sup>26</sup> Lopes, citado por Monteiro. **Ibidem**, p. 91.

<sup>27</sup> Develay, citado por Monteiro. **Ibidem**, p. 90.

A valorização dos povos originários do território brasileiro, ampliando a visibilidade dos indígenas em diferentes temporalidades históricas e sobretudo no tempo presente, passa pelos currículos e conteúdos escolares de História. O ensino de História tem a importante contribuição de contrapor visões estereotipadas e depreciativas que se tornaram parte do senso comum, apesar dos estudos acadêmicos, da legislação atual, das publicações didáticas e do esforço dos professores de História por vezes apontarem outras direções.

Novas formas de inteligibilidade do real estão surgindo, questionadoras dos parâmetros colonialistas etnocêntricos. A crítica do eurocentrismo presente de maneira avassaladora nos estudos históricos e no ensino de História, no Brasil e em outras nações periféricas do ponto de vista colonialista<sup>28</sup>, é uma questão que demanda proposições, e há um esforço por parte de muitos estudiosos neste sentido, esforço que precisa alcançar a consciência histórica das pessoas.

### 2.3 História do Brasil e cultura histórica

As questões relativas à visibilidade dos povos originários do território brasileiro e das diferentes formas com que estes povos estão inseridos na construção do conhecimento histórico no Brasil encontram no conceito de *cultura histórica* interessante ferramenta intelectual. Operando em conjunto com o conceito de consciência histórica, encontramos possibilidades e caminhos para pensarmos acerca de tais questões, que se referem à processos históricos que estão no âmago da nacionalidade construída neste território, ou seja, na formação da nação brasileira, mas que permanecem de pouca relevância aos olhos e ao entendimento da população em geral.

Para Sanchez:

“... a consciência histórica do sujeito se forma em um humus de conhecimento e interpretação do passado ao qual podemos chamar *cultura histórica*. (...) A cultura

---

<sup>28</sup> Migonolo dialoga com Walter Quijano para analisar o conceito de colonialidade, relacionado à dominação de uma racionalidade/modernidade eurocentrada, de uma identidade do “...branco, heterossexual e do sexo masculino...” expresso em “conceitos universais abstratos” como a ciência ou o Cristianismo. MIGNOLO, Walter. **Op. Cit.**, p.289.

histórica é o modo concreto e peculiar com que uma sociedade se relaciona com seu passado.”<sup>29</sup>

Este autor adverte que o passado é fruto de uma “reelaboração sintética e criativa”, e que a experiência histórica e seu uso estão marcados por “práticas sociais de interpretação e difusão da História.”<sup>30</sup>

Uma interessante análise da formação da cultura histórica no Brasil foi produzida pelo historiador Mauro Coelho. Para este autor: “... qualquer consideração sobre a constituição de uma cultura histórica relativa ao passado colonial deve partir da gênese da própria historiografia brasileira – o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.”<sup>31</sup>

No IHGB, iniciou-se a “reflexão sobre a formulação de uma história nacional”, entre intelectuais influenciados pelo romantismo europeu, que deram grande destaque aos povos originários, procurando substituir “os heróis medievais europeus por representantes das populações indígenas.”<sup>32</sup>

O romantismo oitocentista proporcionou destaque aos povos indígenas na literatura e na formação da nacionalidade brasileira; (formação esta que seria um dos pilares da atuação do IHGB), não chegando, no entanto, a formular uma perspectiva crítica em relação ao eurocentrismo. Na história nacional formulada pelos acadêmicos do IHGB, Coelho identifica no indígena o papel de um herói que se anula em favor dos portugueses e da civilização.

A construção de uma memória relacionada aos povos indígenas sofreria alterações com o advento do regime republicano:

“A produção ensaística (...) do último quartel do século XIX e primeiro do século XX, redimensionou a imagem do índio, não obstante tenha enfatizado sua condição subserviente. Resultado em larga medida da adoção de aspectos das teorias raciológicas surgidas no último quartel do Oitocentos, tais formulações sobre o passado colonial estenderam para as populações indígenas a condenação direcionada ao mestiço e ao negro. De heróis valorosos – ainda que a serviço dos conquistadores – os índios foram relegados à condição de indolentes, incapaz de realizar tarefas

<sup>29</sup> COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, núm. 8, 2009, pp. 267-286 Universidad de Alicante Alicante, España, p.29. Tradução própria. Disponível em <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=521552318012>>

<sup>30</sup> **Ibidem**, p. 29.

<sup>31</sup> COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Faperj; FGV Editora, 2009, p. 264.

<sup>32</sup> **Ibidem**, p. 264.

sistemáticas, e responsáveis por uma malfadada herança para a sociedade brasileira: a preguiça.”<sup>33</sup>

Tal concepção acerca dos nativos do Brasil se perpetuaria nos anos subsequentes, conforme observado nas obras de grandes nomes da historiografia brasileira, como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior, autores que, por exemplo, “trataram a substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana como tendo sido resultado da incapacidade indígena em lidar com a complexidade das tarefas agrícolas e de sua pouca resistência física.”<sup>34</sup>

Diante de tal contexto caracterizado por Mauro Coelho, que estende-se, na visão do autor, ao cancionero popular do século passado,<sup>35</sup> e também à expressões como “programa de índio”, arraigadas ao nosso senso comum como sinônimo de uma “situação desfavorável”.<sup>36</sup> Sendo ainda comum a associação dos índios à natureza e à selvageria, entre outros estereótipos presentes em nossa cultura histórica, a tarefa de valorizar o lugar das populações nativas indígenas nos processos históricos no Brasil não é tarefa simples, mas com certeza é necessária.

São inúmeras as complicações e implicações, sejam elas culturais, sociais ou econômicas, que incidem sobre o conhecimento produzido acerca da história das populações indígenas e sobre o que se pensa, de maneira geral, sobre os indígenas no Brasil.

Muitos tem sido os estudos de temáticas relacionadas aos povos indígenas. Trabalhos que procuram enfatizar o protagonismo indígena na História vem sendo produzidos por historiadores, etnohistoriadores e, desde sempre, pelos antropólogos, com os quais o diálogo é fundamental para nossa pesquisa.

## 2.4 Aspectos da história indígena no Brasil

O conhecimento histórico no Brasil produzido como a história das populações indígenas e de seus descendentes, não é uma práxis hegemônica. No entanto,

---

<sup>33</sup> **Ibidem**, p. 265.

<sup>34</sup> **Ibidem**, p. 266.

<sup>35</sup> O autor cita como exemplo as canções *Um índio*, de Caetano Veloso, e *Todo dia era dia de índio*, de Jorge Benjor, que procuram enaltecer a figura do indígena mas reforçariam a ideia do índio como vítima do homem branco. **Ibidem**, p. 266.

<sup>36</sup> **Ibidem**, p. 267.

existem inúmeros trabalhos que direcionam os holofotes para os diversos povos indígenas, seus descendentes, ou mesmo sobre os povos que desapareceram e sobre aqueles que se transformaram, em complexos processos de recriação cultural e identitária (etnogênese).

Pensar as dinâmicas históricas e sociais sob uma perspectiva que possibilite uma maior inserção das populações indígenas é uma tarefa complexa. Evidentemente, a história dos povos indígenas nestes territórios, hoje denominados Rio de Janeiro e Brasil, começa antes da chegada dos conquistadores europeus. Mas o que se sabe efetivamente sobre os processos históricos anteriores aos impactos avassaladores das conquistas e da colonização portuguesa?

O antropólogo e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Carlos Fausto, que abordou a questão em *Os índios antes do Brasil*, traz uma análise interessante sobre o conhecimento produzido sobre a dinâmica histórica “pré-cabralina”. O autor se debruça sobretudo em produções antropológicas e os imperativos epistemológicos que incidem sobre o conhecimento elaborado.

Fausto inicialmente destaca os caminhos possíveis para se obter informações e fontes para o estudo da temática indígena antes da chegada dos europeus ao continente americano, colocando que:

“Para conhecer os índios antes do Brasil, temos de recorrer às evidências fornecidas pela arqueologia e pela linguística histórica, conhecer as descrições de colonizadores e missionários dos séculos XVI e XVII e estudar as populações indígenas contemporâneas. Mas nem assim estamos em terreno seguro.”<sup>37</sup>

As fontes de pesquisa e informação apontadas, essenciais sem dúvida, são então criticadas pelo autor, que expõe suas fragilidades. As pesquisas e escavações arqueológicas, as mais esclarecedoras quanto aos processos históricos que se desenrolaram sem a interferência dos homens do “velho mundo”, no entanto, não podem ser confrontadas com fontes escritas, com as quais os historiadores costumam lidar melhor.

As informações fornecidas pela Arqueologia, de certa forma, apontam para contradições presentes em muitas análises hegemônicas na academia, como no caso das temporalidades atribuídas aos processos culturais e demográficos. Os arqueólogos, de maneira geral, contribuem para uma crítica mais eficiente das

<sup>37</sup> FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro : Zahar, 4ª edição, 2010, p. 7.

demais fontes geralmente utilizadas. A ideia, bastante disseminada, de que as populações Tupi-guarani teriam chegado ao litoral brasileiro pouco tempo antes da conquista, é confrontada por evidências como a existência de cerâmica atribuída a estes povos que remontam ao século IV e, na análise do autor, pela grande homogeneidade cultural em um vasto contingente populacional.

O mesmo pesquisador, ao analisar a produção antropológica sobre as populações indígenas, apoiadas principalmente por indícios e informações provenientes da arqueologia, traz apontamentos interessantes sobre as dinâmicas metodológicas presentes nas pesquisas. Para Fausto: “Antes de focalizarmos algumas regiões da América do Sul, é preciso ter uma visão geral do continente. (...) Os sistemas sociais indígenas existentes antes da conquista não estavam isolados, mas articulados local e regionalmente.”<sup>38</sup>

Neste sentido, destaca-se o protagonismo do mundo andino, com a existência da centralização política, onde um Estado organizado utiliza-se de um complexo aparato, de sistemas sociais, de um exército, de um sistema religioso com seus templos e sacerdotes, características que seriam atestadoras de um caráter evolutivo superior.

Tais características estariam ausentes nas regiões de floresta, ocupadas por sociedades menos complexas, organizadas de maneira parental. Tais sociedades predominaram em grande parte do território brasileiro, inclusive a parte ocupada pelos povos de etnia tupi-guarani, que são os indígenas que melhor conhecemos por terem sido os mais retratados e descritos pelos cronistas dos séculos XVI e XVII.

As análises produzidas pelos antropólogos no século passado eram impactadas por estudos que privilegiaram aspectos geográficos e demográficos para hierarquizar as sociedades americanas, enquadrando-as em categorias utilizadas para pensar as sociedades do “velho mundo”. Embora tais categorias sejam evidentemente úteis também para pensarmos as sociedades americanas, fica patente na argumentação de Carlos Fausto a necessidade de se problematizar tais categorias, nem sempre aplicáveis em sua totalidade.

Como exemplo, Fausto destaca a dicotomia presente nas hipóteses sobre a América do Sul, acima referida, entre sociedades complexas com governos centralizados e sociedades tribais parentais. Fruto de análises produzidas no âmbito

---

<sup>38</sup> **Ibidem**, p. 9.

do modelo continental proposto pelo antropólogo Julian Steward na década de 1940 e presente no *Guia dos índios sul-americanos*<sup>39</sup>, que hierarquizava as sociedades indígenas segundo a complexidade, determinada principalmente por imperativos ecológicos.

Neste sentido, os critérios que privilegiavam o mundo andino e o Império Inca, centros irradiadores de civilização, também são os mesmos que detratavam as sociedades organizadas por laços de parentesco, como as de etnia tupi-guarani. Os povos que habitavam a floresta seriam identificados de forma negativa, relacionados a características ausentes nas sociedades que constituíram, características estas que os colocavam no primeiro degrau evolutivo dos povos da América, segundo critérios eurocêntricos.

O autor faz uma análise crítica de alguns trabalhos de pesquisa arqueológica, como o da arqueóloga Betty Meggers, cujo estudo foi entendido por Fausto como fruto de um determinismo ecológico que levou a autora a pensar a floresta como um “inferno verde”, onde as duras condições do ambiente natural impuseram limites ao desenvolvimento social.<sup>40</sup>

Este mesmo determinismo ecológico estaria presente na pesquisa de Ana Roosevelt, embora esta autora tenha se contraposto a Meggers, já que inverte a lógica da influência das condições ecológicas ao perceber a região amazônica como rica em recursos naturais, capaz de sustentar uma população numerosa.<sup>41</sup>

Roosevelt e outros pesquisadores citados por Fausto ajudaram a construir a imagem que atualmente prevalece sobre a Amazônia, que abrigou sociedades possivelmente complexas, ou ao menos demograficamente robustas, como a Marajoara, Santarém e a da região do Xingu. Para tais sociedades, no entanto, carecemos ainda de que novas pesquisas sejam feitas para que elas se tornem melhor conhecidas, já que o estágio atual de conhecimento que temos sobre elas ainda não foi suficiente para confirmar, aos olhos da academia, a existência de sociedades complexas e urbanizadas no território brasileiro, apesar dos indícios apontarem para tal direção.

<sup>39</sup> **Ibidem**, p. 11.

<sup>40</sup> “Ao mito do *El Dorado*, da floresta como repositório de vida e riquezas desconhecidas, Meggers contrapôs a imagem de um inferno verde, cuja pobreza em recursos naturais imporia limites estreitos ao desenvolvimento das culturas nativas.” FASTO, Carlos. **Ibidem**, p. 24.

<sup>41</sup> “Roosevelt sustenta que as planícies inundáveis às margens do Orinoco e do Amazonas, ao invés de limitarem, propiciaram o desenvolvimento de formas sociopolíticas complexas.” **Ibidem**, p. 33 e 34.

Sobre os povos de etnia Tupi-guarani, mundo “...sobre o qual temos informações históricas e alguns dados arqueológicos sistemáticos”<sup>42</sup>, Fausto destaca a homogeneidade cultural existente no litoral e nas bacias hidrográficas que dominavam. Homogeneidade cultural que, para alguns, corroboraria a hipótese de que a ocupação da região pela população Tupi-guarani seria bem recente na época da conquista portuguesa, embora o autor destaque a existência de vestígios arqueológicos que mostram o contrário.<sup>43</sup>

Carlos Fausto traz também aspectos demográficos da população Tupi-guarani, estimados em 1 milhão de Tupinambás e 1,5 milhões de Guaranis, por Denevam e Pierre Clastres, respectivamente.<sup>44</sup> Em seguida, sem acrescentar muito ao conhecimento histórico produzido acerca dos processos de conquista e colonização da América Portuguesa, Fausto comenta os fatores que levaram ao declínio populacional indígena, como as guerras, a escravidão e, principalmente, as doenças trazidas do “velho mundo”.

Outra problemática questão lembrada pelo autor refere-se a dificuldade de se esclarecer a existência ou a ausência de organizações ou associações políticas mais sólidas e consistentes entre os indígenas. O autor sugere que a dificuldade estaria, na verdade, em reconhecer entre os padrões de associação e coletividade indígenas algo essencialmente de natureza política.

Passados séculos de contato, colonização e de processos “civilizatórios” entre os povos indígenas da América, permanece uma incompreensão básica acerca dos modos de associação política que organizavam as sociedades indígenas tupi-guarani. Acerca dos temas utilizados por colonizadores e cronistas para designar os grupos Tupi e Guarani (Tupinambá, Caeté, etc.) Fausto coloca que: “Essa distribuição das ‘nações’ sobre o território não é uma representação acurada da morfologia sociopolítica (...) o problema persiste em saber se de fato havia unidades sociais discretas para além da aldeia – e, em caso afirmativo, qual a sua natureza”.<sup>45</sup>

Sobre o conjunto de aldeias que formavam o que Fausto denomina como “macroblocos,” (Temimimó, Tupinambá, etc.) considera-se (quase admite-se) que:

---

<sup>42</sup> **Ibidem**, p. 68.

<sup>43</sup> Fausto menciona datações arqueológicas de cerâmica associadas aos tupi-guarani datadas do século X e até mesmo do século II d. C. **Ibidem**, p.71.

<sup>44</sup> **Ibidem**, p. 70.

<sup>45</sup> **Ibidem**, p. 75.

“A realidade destes macroblocos populacionais, contudo, é incerta. Não sabemos como se distinguíam uns dos outros, nem como mantinham uma identidade comum. Qual era, por exemplo, a ligação com um determinado território? Qual a relação entre os Tupinambá do Rio de Janeiro e da Bahia, ou entre os Tupiniquim de São Paulo e do Espírito Santo?”<sup>46</sup>

A estrutura de poder nas sociedades Tupi-guarani, “difusa e fragmentária”, onde não haveria um “núcleo regional, político-cerimonial” entre as aldeias, e também não haveria “chefes com poder supralocal”,<sup>47</sup> não se enquadra facilmente nos paradigmas conceituais acadêmicos ocidentais. Enfim, entender as organizações sociopolíticas nativas da América do Sul a partir dos paradigmas etnocêntricos que instruem os postulados acadêmicos é também uma tarefa de desconstrução. Sobre os Tupinambás, por exemplo, Fausto comenta que eles “colocam novas dificuldades para os modelos gerais de evolução sociopolítica.”<sup>48</sup>

A argumentação do autor nos remete a análises anteriores acerca da diversidade e diferença representadas na alteridade indígena. Pierre Clastres é um autor citado brevemente por Carlos Fausto, mas cuja leitura parece impactante para a construção de seu estudo, como quando se refere ao “horror ao Estado” dos povos Tupi-guarani, materializado na figura dos *karaíba*.<sup>49</sup>

Em um clássico estudo de antropologia política, *Sociedade contra o Estado*<sup>50</sup>, Pierre Clastres analisa as condições de organização sociopolítica das sociedades indígenas na América do Sul. O autor faz uma crítica ao etnocentrismo das análises históricas e antropológicas que traz importantes contribuições para o pensamento decolonial, crescente em nosso presente ambiente intelectual.

Clastres denuncia uma “fixação etnocêntrica”<sup>51</sup> existente tanto nas crônicas produzidas pelos colonizadores europeus como nas pesquisas acadêmicas, que tornaria difícil para nós, de maneira geral, conceber a sociedade sem a presença do Estado, “destino de toda sociedade”<sup>52</sup>.

Para Clastres, o etnocentrismo se revelaria, por exemplo, na concepção de que a História teria um “sentido único” que conduziria as sociedades, por um

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>50</sup> CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*; tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro : F. Alves, 1978.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p.132.

caminho percorrido em etapas, da selvageria até a civilização.<sup>53</sup> Sociedades primitivas, seriam “sociedades sem Estado, sem escrita, sem história”<sup>54</sup>, marcadas, enfim pela ausência dos quesitos estruturais (infra e super) definidores de uma sociedade civilizada.

Clastres aprofunda sua crítica ao pensamento etnocêntrico questionando pressupostos arraigados na academia, mas sobretudo no senso comum de parte considerável da população no Brasil. São abordadas pelo autor questões como as relacionadas à inferioridade tecnológica das sociedades primitivas e do pouco tempo dedicado ao trabalho, algo que para o brasileiro comum seria a propalada preguiça dos índios deste território.

O autor se esforça para demonstrar o quanto a ausência do Estado nas sociedades primitivas não seria característica de atraso ou de estágios evolutivos iniciais, como o pensamento etnocêntrico a enxerga. Seria sim, fruto da negação das sociedades primitivas, ao menos na América, de tal instituição política, que legitimaria o controle e a exploração da sociedade e de sua força de trabalho por parte daqueles que detém o poder político.

Ao contrapor o pensamento etnocêntrico, Clastres faz uma interessante análise dos pressupostos econômicos das sociedades primitivas, as quais chama de sociedades da abundância. Não faria sentido, na lógica das populações indígenas que floresceram nas florestas e no litoral da América do Sul, trabalhar além das horas necessárias para prover alimentos e os excedentes necessários à troca e a subsistência.

Questionando a importância de um mercado de trocas comerciais, tal como o capitalismo o concebe, para o surgimento do Estado, Clastres refuta a ideia dominante nas análises acadêmicas que relacionam a economia de subsistência a uma busca contínua por alimentos. Tendo como referência as fontes produzidas pelos cronistas à época do contato, o autor esboça um quadro de superabundância de alimentos, gentilmente cedidos aos visitantes de suas aldeias e aos navegadores que atracavam seus navios no litoral brasileiro.

Ao analisar os possíveis fatores que levariam à emergência do Estado, tais como a religião, o comércio ou monopólio da violência, entre outros, Pierre Clastres reafirma a negação desta instituição nas sociedades primitivas. Sociedades

---

<sup>53</sup> **Ibidem**, p. 133.

<sup>54</sup> **Ibidem**, p. 133.

vigilantes sobre si mesmas, ciosas de que o desejo de poder e a ascensão da autoridade representariam um risco ao modo de vida primitivo. Neste sentido, a questão da liderança nas sociedades primitivas da América do Sul teria sido sempre limitada. A autoridade do líder residia nas suas habilidades guerreiras e oratórias, fatores transitórios e instáveis que não garantiam, de forma alguma, a posse do poder e as prerrogativas de mando e controle sobre a população.

## 2.5 Pensamento *ab origine*

E os indígenas, o que pensaram a respeito dos processos históricos vivenciados nestas partes da América do Sul? Há uma questão primordial a ser considerada, que é o fato das sociedades indígenas da região, povos primitivos no sentido que é atribuído por Pierre Clastres, terem sido sociedades ágrafas.

Mesmo entre as sociedades complexas andinas ou centro-americanas, os registros escritos que foram preservados são pouco numerosos. Entre as sociedades indígenas do Brasil anteriores às conquistas portuguesas, a ausência de registros escritos é total.

Tal ausência impõe dificuldades evidentes para a produção do conhecimento histórico. Ao ser alçado ao estatuto de ciência, em meio à formação dos Estados nacionais no século XIX, a História tinha entre seus pressupostos básicos a análise de fontes escritas. Um dos grandes historiadores do Brasil oitocentista, Adolfo de Varnhagen, em uma passagem célebre, afirmou que, para os povos indígenas, “povos na infância”, não haveria história, apenas etnografia.<sup>55</sup>

Entendermos como correta a sentença de Varnhagen seria como reconhecer o triunfo do pensamento etnocêntrico. Décadas após a virada linguística operada na *Escola dos Analles*, em tempos de multiculturalismo e pós-modernidade, devemos acreditar nas alternativas. O próprio Carlos Fausto apontou algumas delas, como analisamos no início deste capítulo. No entanto, este mesmo autor destaca o quanto ainda é necessário avançar nas pesquisas e o quanto o conhecimento histórico e antropológico sobre os povos da floresta antes do “contato” é ainda incipiente.

---

<sup>55</sup> Ver nota número 13.

Uma questão interessante é o conhecimento “nativo”, ou as possibilidades de produção do conhecimento científico entre as sociedades primitivas, particularmente entre nossos povos da floresta, sociedades tradicionalmente ágrafas. Na América, onde alguns conquistadores, como os espanhóis particularmente, tiveram mesmo dificuldade em reconhecer humanidade em seus habitantes, como esperar o reconhecimento de algo parecido com um pensamento epistemológico entre os ágrafos povos da floresta, fora dos padrões científicos convencionais?

Em uma interessante reflexão, o antropólogo canadense Jeremy Narby, autor de *A serpente cósmica e a origem do saber*,<sup>56</sup> procurou entender as ligações possivelmente existentes entre as místicas serpentes cósmicas, presentes entre diferentes culturas xamânicas, inclusive da região amazônica, e as cadeias formadas pelo DNA, essenciais para a vida no nosso planeta e sua biodiversidade. O autor vai além das semelhanças formais para mostrar que um conhecimento primordial, ainda misterioso mesmo para a pretensa superioridade da ciência acadêmica contemporânea, é partilhado por sociedades diversas há séculos. Embora a argumentação de Narby não nos tenha possibilitado conclusões significativas acerca do tema, lança um olhar interessado em outras epistemologias existentes além da ciência acadêmica que embasa o pensamento ocidental.

O conhecimento dos povos da floresta não está sistematizado em um corpo organizado de métodos que possa ser reconhecido como ciência, tal como concebemos este conceito. Porém este conhecimento existe. E o que os povos originários das florestas e ecossistemas brasileiros produziram de mais próximo da História é difundido através da oralidade e é indissociável da tradição e do mito.

Entre os povos indígenas da atualidade existem versões elaboradas sobre o contato, conquista e colonização portuguesa no território brasileiro. Algumas delas foram publicadas por ocasião da comemoração festiva dos 500 anos do “Descobrimento” do Brasil. Ailton Krenak, indígena, jornalista e escritor, critica a temporalidade centrada no contato com os europeus. Para este autor, o intercâmbio acontecia antes e continua acontecendo com povos que só no alvorecer do século XXI passavam pela experiência de conhecer o homem “civilizado”: “Se pensarmos que há quinhentos anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando

---

<sup>56</sup> NARBY, Jeremy. *A serpente cósmica : o DNA e as origens do saber*. Rio de Janeiro : Dantes, 2018.

com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje nas cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia.”<sup>57</sup>

A experiência de contato intercultural surge de forma viva pensada sob a perspectiva dos povos da floresta, fora da órbita portuguesa e da escatologia cristã ocidental, referenciadas em outras escatologias. Processo inacabado, a se desenrolar nos dias de hoje e nos dias de um futuro ainda por ser construído.

Krenak comenta antigas tradições dos povos da floresta da América do Sul onde surge a figura de um irmão há muito tempo ausente que um dia voltaria:

“Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas narrativas, que datam de 2, 3, 4, mil anos atrás, já falavam da vinda desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que tinha saído de nosso convívio e não sabíamos mais onde estava (...) E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando.”<sup>58</sup>

São narrativas que Krenak, sem ser específico, considera que remontariam a até quatro mil anos. Mitos que relataram a existência de um irmão, um “outro”, há muito desconectado do modo de vida e da cosmovisão do grupo, o viajante que estaria retornando. No entanto, diante do desconhecimento das origens destes relatos e a ausência de registros escritos, é fácil imaginar o quanto tais mitos de origem dos povos da floresta no Brasil são impactados pela chegada dos europeus. Embora possam ter se originado em tempos anteriores, no formato em que se encontram e foram registrados, revelam indícios de que se adequaram ao longo dos séculos, transmitidos pela tradição oral às sucessivas gerações, para incorporar a existência de tal alteridade, uma outra humanidade que impactou terrivelmente as sociedades primitivas do território brasileiro.

No mesmo livro, *A outra margem do ocidente* temos o interessante registro da memória de Davi Copenawa Yanomami, xamã e escritor indígena mundialmente conhecido por sua obra e liderança política. Muito apropriado para pensarmos caminhos que nos aproximem dos objetivos de nossa pesquisa, fruto da oralidade, enquanto fonte primordial para encontrarmos o pensamento originário, e das lembranças pessoais do autor, traz um exemplo de como os eventos históricos caros

<sup>57</sup> KRENAK. Ailton. O eterno retorno do encontro. In NOVAES. Adauto (organizador), **A outra margem do ocidente**. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999, p. 25.

<sup>58</sup> **Ibidem**, p. 24.

à construção da nacionalidade brasileira possuem entendimentos e temporalidades diversos.

Em pequena passagem intitulada “Descobrimos os brancos”<sup>59</sup>, Copenawa, com a contribuição de Bruce Albert, traz um relato acerca dos encontros interculturais a partir da experiência vivenciada por ele, ou seja, a partir da ótica dos indígenas. Apoiado sempre na oralidade trazida pela experiência das gerações anteriores e por suas vivências pessoais, o autor descreve a lembrança dos primeiros contatos com os homens brancos em sua infância, e que acreditava que estes eram espíritos canibais. Descreve o medo que sentiu na primeira vez que homens brancos visitaram sua aldeia e como manteve-se escondido sob um cesto.

Copenawa comenta sobre os encontros esporádicos que as pessoas mais velhas mantinham com os brancos, com os quais conseguiam facas e machados de metal, sobre como seu povo era numeroso na sua juventude e de como foi dizimado sobretudo com a invasão das terras que ocupavam por garimpeiros. Do crescimento e ocupação das terras que os rodeavam, da aproximação e propagação da “fumaça epidemia” do mundo dos brancos, por eles chamada *xawara*.<sup>60</sup>

Como em outras passagens do livro, tais como nas referências de Ailton Krenak comentadas anteriormente, também são feitas referências à mitos de criação indígenas que incluem o homem branco: “Os brancos foram criados em nossas florestas por Omama, mas ele os expulsou porque temia sua falta de sabedoria e porque eram perigosos para nós. Ele lhes deu uma terra, muito longe daqui, pois queria nos proteger de suas epidemias e de suas armas, foi por isso que os afastou.”<sup>61</sup>

Copenawa, inclusive, refere-se aos brancos e sua história. Chamando-os de “povo das mercadorias”, relata:

“Quando viajei para longe, vi a terra dos brancos, lá onde havia muito tempo viviam seus ancestrais. Visitei a terra que chamam *Eropa*. Era sua floresta, mas eles a desnudaram pouco a pouco cortando suas árvores para construir suas casas. Eles fizeram muitos filhos, não pararam de aumentar, e não havia mais floresta. Então, eles pararam de caçar, não havia mais caça também. Depois, seus filhos puseram-se a fabricar mercadorias e seu espírito começou a obscurecer-se por causa de todos esses bens sobre os quais fixaram seu pensamento.”<sup>62</sup>

<sup>59</sup> **A outra margem do ocidente**, p. 15 a 21.

<sup>60</sup> **Ibidem**, p. 21.

<sup>61</sup> **Ibidem**, p. 18.

<sup>62</sup> **Ibidem**, p. 19 e 20.

Nas palavras de Copenawa e em suas lembranças, imaginamos e visualizamos uma visão da História construída a partir de uma elaboração epistemológica própria dos povos originários do território atualmente ocupado pela nação brasileira. Logo após o trecho supracitado, Copenawa fala sobre a destruição da floresta, do fato dos homens brancos só beberem água “embrulhada” pois as águas dos rios já não são boas para o consumo. Como já citado antes, referiu-se à poluição atmosférica das cidades e seus entornos como a “xawara”, fumaça epidemia dos brancos.

Nas narrativas de pessoas como Krenak e Copenawa percebemos a emergência de outras temporalidades que são dissonantes em relação àquilo que se convencionou denominar de “narrativas oficiais” e aos projetos de construção da história nacional do Brasil.

Através das obras dos pensadores indígenas e dos relatos que elas nos trazem torna-se possível o exercício de buscarmos o pensamento da alteridade indígena sobre si mesma. E o entendimento elaborado a partir da vivência que as sociedades indígenas e seus indivíduos tiveram dos processos históricos próprios em que estiveram envolvidos, em interação com os colonizadores ou com o “mundo dos brancos”, posteriormente.

São processos que os historiadores conhecem a fundo a partir de uma epistemologia ocidental, mas da qual pouco conseguimos ou mesmo buscamos pensar e analisar sob outras epistemologias possíveis. Os saberes das populações ameríndias que vivenciaram este longo processo intercultural precisam, mais que urgentemente, ser resgatados e melhor conhecidos. A incompletude de um conhecimento histórico que fecha os olhos para fatores que lhes são fundamentais e básicos torna-se inevitável.

Estas e outras fontes produzidas por pensadores oriundos de sociedades primitivas são um contraponto ao pensamento ultraliberal que rege os desígnios das sociedades ocidentais neste início de século. Ao discurso do eterno crescimento, que só faz demandar e consumir os recursos naturais do planeta em prol do desenvolvimento econômico, os povos originários trazem a perspectiva do convívio integrado, da exploração sustentável e respeitosa destes mesmos recursos, fonte da vida, da biodiversidade e da prosperidade dos seres humanos e suas organizações sociais.

Tal perspectiva possibilitada por epistemologias trazidas pelos indígenas, parte das “epistemologias do sul” como as chamaram Souza Santos e Menezes,<sup>63</sup> é mais do que uma busca pela compreensão de processos históricos que estão no passado. Ela aponta para o tempo presente, para as demandas que explodem por toda parte, pelas regiões periféricas do mundo ocidental capitalista contemporâneo e mesmo no seio das sociedades centrais, nos grandes centros urbanos. Impactam as abordagens interculturais ou multiculturais que ampliam seus espaços de produção acadêmica e ameaçam com a obsolescência as categorias de pensamento que se pretendem dominantes.

As epistemologias “do sul” apontam também e inequivocamente para o futuro, embasam as denúncias e críticas aos limites cada vez mais claros das narrativas que procuram ainda fazer do crescimento econômico constante a solução e redenção para as pessoas que vivem este tempo-espço. Através do pensamento “primitivo”, caminhos interessantes surgem como alternativas à cosmovisão burguesa liberal.

O antropólogo e etnólogo Eduardo Viveiros de Castro defende tese parecida, o que inclusive intitula a entrevista que concedeu à revista *Prisma jurídico: A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado*:

“Tudo isto dito, entendo que índio não é um conceito que remete apenas, ou mesmo principalmente, ao passado – é-se índio porque se foi índio –, mas também um conceito que remete ao futuro – é possível voltar a ser índio, é possível tornar-se índio. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. No dia em que os brasileiros entenderem isso, nossa relação com a “Europa” vai se resolver.”<sup>64</sup>

Castro problematiza, enquanto antropólogo, o conceito de índio, historicamente construído a partir de processos específicos, no âmbito das conquistas europeias, conceito fluido que, no entanto, é primordial para a relação dos povos originários com o Estado-nação no qual estão historicamente incluídos

<sup>63</sup> Os autores esclarecem que não se trata exatamente do Sul geográfico: “O Sul é aqui concebido metafóricamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte ao Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte)”. SANTOS, Boaventura de Souza. **Op. Cit.**, p. 19.

<sup>64</sup> A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. **Op. Cit.**, p. 265.

(ou submetidos). Como citado no início deste capítulo, para este autor, índio “...é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal” (...) ‘Comunidade Indígena’ é toda comunidade (...) que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas.”<sup>65</sup>

No sentido destas definições de Castro, a partir de uma perspectiva multicultural, buscamos ampliar o conhecimento acerca da historicidade das comunidades indígenas através das práticas possíveis diante das propostas curriculares com as quais trabalham os professores de História. Os currículos ou programas curriculares utilizados no ensino de História são uma das chaves para o entendimento das problemáticas apontadas neste capítulo, quais sejam, as relações existentes entre consciência histórica, cultura histórica e eurocentrismo e seus impactos no ensino e na produção do conhecimento histórico.

No segundo capítulo desta dissertação, discutiremos questões relativas à elaboração dos currículos de História, das análises críticas e pós-críticas que conformam as práticas e programas curriculares atuais no ensino de História. Para uma maior compreensão das possibilidades de abordagem da história indígena nas aulas de História, precisaremos analisar alguns dos programas atualmente em uso, basicamente os que foram elaborados no âmbito das redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), recém elaborada e em processo de implementação no Brasil.

---

<sup>65</sup> Ver nota número 2.

### 3 Currículo, temática indígena e ensino de História.

#### 3.1 Currículo e cultura

As diferentes formas nas quais a história indígena é apresentada em sala de aula resultam das escolhas dos professores diante das possibilidades ou das limitações decorrentes dos conteúdos e propostas curriculares. Os programas curriculares, entendidos enquanto espaços de fronteiras e disputas por poder e hegemonia, fundamentais para entendermos os projetos de futuro ou de sociedade desejados por uma coletividade, são de grande importância para esta pesquisa e para a construção de um maior entendimento do que se pensa em relação aos povos indígenas no Brasil.

Ivor Goodson, professor da Universidade de Western Ontário, no Canadá, procurou enfatizar o currículo escolar enquanto *construção*. O autor começa seu texto em *A Construção Social do Currículo*, afirmando: “O currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos.”<sup>66</sup>

Goodson, ao comentar análises referentes a antigos programas curriculares ingleses e norte-americanos<sup>67</sup>, distingue um “terreno normal”, basicamente a sala de aula, “o centro da ação”<sup>68</sup>, de um “terreno elevado”, a montanha, espaço de teorização e definição de ações programáticas e curriculares, até a pouco considerado de reduzida relevância para a prática docente. No entanto, cada vez mais as teorizações oriundas deste “terreno elevado” tornam-se indispensáveis.

Para Goodson:

“hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. (...) Dito de outro modo: o currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina (...) Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do

<sup>66</sup> GOODSON, Ivor F. A história social das disciplinas escolares. In: \_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa : Educa, 1997, p. 17.

<sup>67</sup> Goodson refere-se inicialmente às críticas feitas pelo *Times Educational Supplements* aos “novos” Currículos utilizados em escolas secundárias inglesas dos séculos XIX e XX, e às análises de Herbert Kliebard acerca da história do currículo do ensino secundário nos Estados Unidos. **Ibidem**, p. 19.

<sup>68</sup> **Ibidem**.

terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.”<sup>69</sup>

Outro autor que, em consonância com Goodson, reafirmou as características dos conhecimentos escolares enquanto fruto da sociedade que os utiliza e suas escolhas, ou suas construções culturais e intelectuais, Fourquin analisou a constituição das disciplinas escolares. Professor da Universidade de Rouen, na França, Jean-Claude Fourquin pensou a questão das escolhas de conteúdos escolares ou de conhecimentos como uma seleção que, enquanto tal, relegando parte do conhecimento produzido e da memória social para o esquecimento, privilegia outros a serem transmitidos às gerações futuras. Sobre o que chama de seleção cultural escolar, Forquin coloca:

“Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado.”<sup>70</sup>

Estes autores entenderam a programação curricular de sistemas de ensino enquanto formulações sujeitas aos imperativos sociais (que podem ser, em casos menos democráticos, os desígnios estatais). Forquin considera o caráter celetista da educação, já que: “... os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo.”<sup>71</sup>

Diante de conflitos sociais, políticos e ideológicos, o que é selecionado do passado e da cultura para ser ensinado conforma os programas curriculares das diversas disciplinas e ajuda a legitimar a própria existência das mesmas enquanto conhecimento básico para ser perpetuado. Nas palavras de Forquin:

“Um outro aspecto da "seleção cultural escolar" merece ser igualmente sublinhado: é que ela não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado a cultura (no sentido antropológico assim como no do intelectual do termo) de uma sociedade, isto é, o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que têm

<sup>69</sup> **Ibidem**, p.20.

<sup>70</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, nº 5. Porto Alegre : Editor Tomaz Tadeu da Silva, 1992, p. 29.

<sup>71</sup> **Ibidem**.

curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem.”<sup>72</sup>

A perspectiva sociológica presente nos estudos de Goodson e Forquin proporcionam ferramentas interessantes para pensarmos as questões referentes às escolhas curriculares e o ensino escolar. Distante da neutralidade, os programas curriculares expressam tensões culturais, sociais e políticas que impactam as ações dos docentes e os modos de difusão e popularização do conhecimento considerado útil.

André Chervel faz uma defesa da pedagogia em seus processos analíticos e críticos das questões referentes ao ensino escolar, e das disciplinas escolares, na sua visão muito mais do que meras simplificações do conhecimento científico:

“Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais a escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local.”<sup>73</sup>

Chervel procurou valorizar a ação pedagógica, transformadora do conhecimento científico em conteúdos de ensino:

“Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar em sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. As disciplinas reduzem-se, nessa hipótese, às “metodologias”: tal é na verdade, o termo que designa, na Bélgica, e mesmo às vezes na França, a pedagogia. (...) Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço para a existência autônoma das disciplinas...”<sup>74</sup>

As reflexões de Chervel apontam para uma crítica à simplificação do processo de concepção do conhecimento escolar, preocupação compartilhada com autores, como Ana Maria Monteiro, como comentamos no capítulo anterior. Autora que contribuiu com vasta obra para o avanço dos debates e estudos de questões

<sup>72</sup> **Ibidem**, p. 31.

<sup>73</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, nº 2. Porto Alegre : Editor Tomaz Tadeu da Silva, 1990, p. 180.

<sup>74</sup> **Ibidem**, p. 180 e 181.

referentes ao ensino de História, sempre atenta aos processos e saberes mobilizados pelos professores nas aulas, destaca aspectos como a distinção necessária entre saber científico e saber ensinado, este último, na análise de Chevallard, fruto do processo de transposição didática, ou seja, do “... trabalho que transforma um saber a ensinar em um objeto de ensino...”<sup>75</sup>

Como ressalta Monteiro, Chevallard coloca que o processo de transposição didática não é feito pelos professores, somente. “Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática.”<sup>76</sup> Tudo começaria com a própria seleção dos saberes a serem ensinados no interior do saber acadêmico. Esse ponto, segundo Monteiro alvo de críticas devido ao excessivo peso que Chevallard coloca sobre o saber acadêmico na transposição didática<sup>77</sup>, remete à nossa questão “curricular”.

Não se trata, enfim, de buscar determinismos para enquadrar conclusões sobre os modos de conformação dos programas curriculares. Porém, os currículos nos ajudam a compreender as referências conformadoras da consciência histórica dos cidadãos e, de certa forma, da memória social que é privilegiada nas políticas públicas em relação à educação.

Conceitos como consciência histórica e memória social são importantes auxílios para pensarmos processos de formação identitária e de construção do sentido da realidade das tessituras sociais. Impactam uns aos outros e perpassam as esferas estatal e educacional, e estão pesadamente presentes nos programas curriculares e nas salas de aula.

Autor com vasta produção em grande parte centrada na análise de questões curriculares, Tomaz Tadeu da Silva dedicou tempo ao esforço de traduzir obras de pensadores estrangeiros da educação e linguagem para a língua portuguesa, e também procedeu a análises críticas interessantes de estudos de autores que se puseram a pensar a questão do currículo e dos saberes escolares em suas *relações de poder*.

<sup>75</sup> Chevallard, citado por Monteiro. **Op. cit.**, p. 85.

<sup>76</sup> **Ibidem**.

<sup>77</sup> “No que se refere à didática, o trabalho de Chevallard (1991) aborda o conhecimento matemático, com a atenção voltada para a relação entre o saber sábio e o saber ensinado. Embora reconhecidamente uma proposta original que abre perspectivas bastante promissoras, seu trabalho suscitou questionamentos que se referem a um excessivo viés cientificista, que deixou de lado aspectos sociais e políticos, e a um certo esquematismo na análise.” **Ibidem**, p. 25.

Em consonância com as reflexões demandadas pelas teorias críticas e pós-críticas dos currículos, Silva escreveu: “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.”<sup>78</sup>

Silva vai ao encontro das análises de Goodson, autor que considera o currículo um artefato social, e também de Forquin e a *seleção cultural escolar*, considerando que: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”<sup>79</sup>

Este autor distingue três diferentes conjuntos teóricos referentes às análises curriculares, as chamadas teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Com o auxílio de Silva, procuramos, metodologicamente, nos inserir com nossa pesquisa tanto entre as teorias críticas e as análises de reprodução cultural e social, como entre as teorias pós-críticas e suas análises que privilegiam questões como identidade e multiculturalismo.<sup>80</sup>

Silva demonstra entre outras, contribuições dos campos antropológico e sociológico, e do marxismo, ao pensar a cultura enquanto fator preponderante na construção do conhecimento escolar e dos programas curriculares, sob a ótica do conflito social:

“A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital* cultural. (...) Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados *a* cultura.”<sup>81</sup>

Silva dialogou com Bourdieu e Passeron, autores que pensaram a escola enquanto um espaço de *reprodução cultural*, e para os quais “... a dinâmica da

<sup>78</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução Às teorias do currículo**. 2ª edição. 4ª reimpressão. Belo Horizonte : Autêntica, 2002. P. 14.

<sup>79</sup> **Ibidem**, p. 15.

<sup>80</sup> Tomaz Tadeu da Silva reconhece como teorias tradicionais aquelas que se relacionam aos estudos de ensino, aprendizagem, metodologia, didática, objetivos, etc. Entre as teorias críticas Silva destaca estudos sobre ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, etc. Entre as teorias pós-críticas estariam os estudos sobre questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, saber-poder, multiculturalismo, etc. **Ibidem**, p.17.

<sup>81</sup> **Ibidem**, p. 34.

reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural.”<sup>82</sup> Mas, como considerou Tomaz Tadeu Silva, seria a reprodução de uma cultura específica, representada nos hábitos culturais das classes dominantes. Neste sentido,

“As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural.”<sup>83</sup>

O ciclo da reprodução cultural evidencia-se na relação de grande parte da população brasileira com as populações originárias do país. Em grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro, é difícil notar a presença física e cultural das etnias indígenas e de seus descendentes, e essa invisibilidade ajuda a endossar narrativas que encerram os povos originários no passado colonial brasileiro.

Voltando então aos programas curriculares para o ensino de História, que tanto contribuíram para apagar a presença indígena dos povos originários da História do Brasil, também, contraditoriamente, trouxeram esses povos para a luz do conhecimento de gerações de alunos e podem proporcionar uma outra leitura das questões indígenas no Brasil.

### 3.2 Currículo de História sob perspectiva histórica

Ivor Goodson relaciona a constituição dos programas curriculares à organização das próprias disciplinas escolares. Dialogando com autores como Michael Young<sup>84</sup>, norte-americano cujos estudos são referência no âmbito do currículo, Goodson destaca a organização das disciplinas escolares e a expansão do ensino público na Inglaterra e Estados Unidos, principalmente no século XIX, como fatores que contribuíram para a organização curricular dos saberes escolares a serem ensinados.

Chervel, embora não utilize o termo currículo, também se dedicou à análise das disciplinas escolares como fator de organização dos saberes escolares. Esse

---

<sup>82</sup> **Ibidem**, p.34.

<sup>83</sup> **Ibidem**, p. 35.

<sup>84</sup> GOODSON. **Op. Cit.**, p. 21 e 23.

autor identificou, como parte de sua análise da historicidade das disciplinas escolares, as finalidades do ensino escolar, quais sejam;

“as finalidades religiosas, fundamentais durante o Antigo Regime e, até 1882, na escola pública. (...) As finalidades sócio-políticas vêm a seguir. Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do ensino patriótico, etc.”<sup>85</sup>

Chervel refere-se ao sistema educacional francês, mas não foi muito diferente no Brasil, que teve na França e em autores franceses inspiração para a criação de seu próprio sistema educacional. Elza Nadai, autora que estudou a História do ensino de História, por exemplo, destacou: “No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a independência de 1822, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (...) estabelecimento-padrão do ensino secundário...”<sup>86</sup>

E o Colégio Pedro II seria referência para as instituições de ensino oitocentistas no Brasil, e para a produção de material didático, os manuais inicialmente utilizados por aqui.

A constituição da História, especificamente, como disciplina escolar é um processo estudado por autores como a própria Nadai, e François Furet, autor com o qual dialogou intensamente. Furet nos ajuda a compreender o longo processo de transformação da História até sua estruturação como disciplina escolar. Destaca que a História esteve a cargo, até o século XVII, dos antiquários<sup>87</sup>, História não crítica, embora manejassem conhecimentos estreitos, esotéricos e línguas desaparecidas. A História, “análise cronológica dos regimes e dos governos”<sup>88</sup>, tradição da Antiguidade, seria uma outra coisa.

Também fez parte dos exercícios retóricos dos professores de instituições religiosas como a Companhia de Jesus, utilizada muito mais como gênero literário, ainda distante de se constituir como disciplina. Furet ignora, de certa forma, a Idade Média, período em que a História no Ocidente foi evidentemente a expressão da

<sup>85</sup> CHERVEL. **Op. Cit.**, p. 187.

<sup>86</sup> NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ ago. 93, p. 145.

<sup>87</sup> FURET, François. O nascimento da História. In: \_\_\_\_\_. **A oficina da História**. Tradução de Adriano D. Rorigues. Lisboa: Gradativa, {s/d}, p. 110.

<sup>88</sup> **Ibidem**.

vontade divina, providencialista. Interessou-se sobretudo pela modernidade, quando o conhecimento histórico caminhou para se tornar, primeiro, conhecimento científico e, depois, disciplina escolar.

Esse autor identifica na segunda metade do século XVII um momento de virada, quando a erudição e a filosofia contribuem para a conformação do conhecimento histórico. “A crítica interna e externa do documento nasce com a integração dos diferentes tipos de fontes em busca do verdadeiro.”<sup>89</sup> O autor destaca o papel dos pensadores da Igreja Católica no processo de constituição da erudição histórica. Confrontada com o crescimento do protestantismo, a Igreja passa a “inventariar e exaltar o conjunto da tradição cristã.”<sup>90</sup> A partir da “erudição eclesiástica”, centrada nos “beneditinos de Saint-Maur que, mais de um século antes da historiografia alemã, estabelecem os cânones da crítica histórica.”<sup>91</sup>

No século XVIII, Furet ressalta o surgimento da História filosófica e a temática do surgimento da nação<sup>92</sup>. É essa preocupação que impulsionará, posteriormente, a articulação da História como um saber *ensinável*. “De facto, encontramos aqui e ali, nos currículos dos colégios franceses reorganizados no fim do Antigo Regime um alargamento do ensino de história.”<sup>93</sup>

No decorrer do século XVIII desenvolvem-se o iluminismo, a filosofia, o contratualismo. No final, a Revolução Francesa. A História seria, então, cada vez mais, “um dos terrenos privilegiados de demonstração de sentido da existência social.”<sup>94</sup> No decorrer do século XIX, Furet, que tem o sistema educacional francês como objeto, dialogando com Seignobos, situa o avanço da História,

“... a escolarização triunfante da História naquela época coroa uma disciplina constituída a todos os níveis, possuindo método, objecto e utilidade social específicos (...) A sua <<matéria>> já não se reduz ao comentário da grande literatura greco-romana, como nos colégios jesuítas, ou à análise dos tratados e das guerras, como na tradição da escola militar. Já não prepara para uma carreira especial. Forma, em cada um dos franceses, um cidadão.”<sup>95</sup>

---

<sup>89</sup> **Ibidem.**

<sup>90</sup> **Ibidem**, p. 111.

<sup>91</sup> **Ibidem.**

<sup>92</sup> **Ibidem**, p. 114.

<sup>93</sup> **Ibidem**, p. 117.

<sup>94</sup> **Ibidem**, p. 121.

<sup>95</sup> **Ibidem**, p. 131.

Outro aspecto da análise de Furet diz respeito à linha do tempo que se estabelece, com uma marcante distinção entre a Idade Contemporânea e a Antiguidade e a Idade Média. Podemos verificar uma preocupação dos ideólogos da educação francesa do século XIX, ao menos em Seignobos, com uma questão bastante próxima de um conceito fortemente presente nos estudos históricos neste início de século XXI; o presentismo:

“Daí advém o relevo posto no período contemporâneo, em detrimento da Antiguidade e da Idade Média: não só para marcar a independência finalmente conquistada pela história sobre as humanidades, como ainda por ser o contemporâneo que dá sentido ao passado e, por conseguinte, justifica o seu estudo”<sup>96</sup>

Furet procurou enfatizar a utilidade da História, ou melhor, os fatores que tornaram a História um conhecimento socialmente útil no contexto em que a ciência História e a disciplina História se legitimavam:

“O que faz portanto com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial. As regras elementares da *ars antiquaria*, codificadas pelos positivistas, entram no ensino secundário através de um consenso provisório quanto ao sentido da história. Para chegar a esse consenso, Lavissee e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é a nação; história é a civilização.”<sup>97</sup>

A consolidação da História se dá, pensando com Furet, em um momento peculiar em que se consolida o “Estado nacional, essa invenção da Europa moderna.”<sup>98</sup> E isso acontece apesar das dificuldades comentadas pelo autor, peculiares à natureza do proceder historiográfico:

“Para existir como disciplina escolar, a história teve que sofrer várias mutações, de modo a constituir um campo do saber ao mesmo tempo autónomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável. De facto, ela não tem por natureza um objecto específico (visto que tudo é <<histórico>>), sem linguagem autónoma (visto que é narrativa), sem limites fixáveis: existe em todo lado e em lugar nenhum.”<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> **Ibidem.**

<sup>97</sup> **Ibidem**, p. 133.

<sup>98</sup> **Ibidem.**

<sup>99</sup> **Ibidem**, p.134.

Thais Nívia de Lima e Fonseca, pesquisadora e professora da UFMG, em um livro intitulado *História e Ensino de História*, procedeu a um interessante estudo onde abordou muitas das questões que estamos aqui analisando. A autora, que utilizou parte do quadro teórico que utilizamos em nossa pesquisa, sobre a História, destaca:

“Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com as ciências humanas em particular. A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado.

Da Idade Média ao século XVII predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina. A afirmação do Estado-nação desviou, pouco a pouco, os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo, cada vez mais, à educação dos príncipes e à legitimação do poder (...) Subordinada, durante muito tempo, à filosofia e à teologia, somente no oitocentos a história alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guias da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII.”<sup>100</sup>

Em relação ao Brasil, Fonseca aborda o ensino de História desde os primórdios do colonialismo, quando era atribuição e, durante bastante tempo, exclusividade da Companhia de Jesus. Responsáveis pela catequese dos indígenas e pela educação da elite colonial, os religiosos da Cia. de Jesus utilizavam um programa de ensino baseado no *Ratio Studiorum*<sup>101</sup>; embora textos de historiadores da Antiguidade, como Tácito ou Tito Lívio, fossem usados em aulas e exercícios, eram meras ferramentas auxiliares para consolidar habilidades retóricas, morais ou filosóficas. A História ainda não estaria configurada como um corpo sólido de conhecimentos e métodos ensináveis.

A expulsão da Companhia de Jesus da América Portuguesa, em 1759, e a própria extinção da mesma duas décadas depois, marcariam a passagem de um

<sup>100</sup> FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 21.

<sup>101</sup> Fonseca nos informa: “O *Ratio* – conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda a parte – definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs. O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios inacianos tinham contato com a história, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum*. A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental com objetivos exteriores a ela.” **Ibidem**, p. 39.

sistema de ensino religioso para outro sistema humanista, impregnado de uma visão de mundo iluminista, com as reformas educacionais levadas a cabo pelo Marquês de Pombal. Tais reformas modificaram os objetivos do ensino no Império Português, sem modificar, no entanto, o estatuto da História, o que ocorreria, no Brasil, somente no século XIX, após a emancipação política, como coloca Fonseca:

“A constituição da História como disciplina escolar no Brasil (...) ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’ e a ‘História Pátria’”.<sup>102</sup>

O pensamento liberal triunfaria no Brasil Imperial, onde, como destacou Fonseca, proliferavam concepções caracterizadas pelo “apego à defesa da propriedade, implicando, muitas vezes, a rejeição às igualdades jurídica e política.”<sup>103</sup> Em uma sociedade marcadamente desigual, o ensino visava formar “o cidadão produtivo e obediente às leis...”<sup>104</sup> A autora, assim como Mauro Coelho e outros autores, reforça o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, como vimos no capítulo anterior, impulsionou a “reflexão sobre a formulação de uma história nacional,”<sup>105</sup> possibilitando um projeto identitário marcadamente eurocêntrico e cristão para uma sociedade caracterizada pela diversidade étnica e cultural.

A professora de prática de ensino de História da USP, Elza Nadai, como citamos anteriormente, destaca os métodos de ensino do Colégio Pedro II, com um material didático baseado em traduções dos manuais franceses. No Brasil, o ensino escolar da História tem um início fortemente ligado às tradições do pensamento europeu: “Assim, a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização.”<sup>106</sup>

A autora destaca, em relação ao Brasil, que o Regimento do Colégio Pedro II elaborado em 1838 “determinou a inserção dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série.”<sup>107</sup> Os professores do Colégio Pedro II trabalhavam em forte

<sup>102</sup> **Ibidem**, ps. 42 e 43.

<sup>103</sup> **Ibidem**, p. 43.

<sup>104</sup> **Ibidem**, p. 44.

<sup>105</sup> COELHO, **Op. Cit.**, p. 264 (ver notas 22 e 23).

<sup>106</sup> NADAI. **Op. Cit.**, p., 146.

<sup>107</sup> **Ibidem**.

sintonia com os intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB. Alguns destes intelectuais, inclusive, lecionavam no Colégio. Ainda no primeiro capítulo, ao citarmos Coelho<sup>108</sup>, destacamos que no IHGB pela primeira vez foi gestado um projeto de nacionalidade, de construção de uma identidade nacional brasileira, levada a cabo por uma monarquia de origem europeia.

Em relação à República, Elza Nadai informa que “os processos de identificação com a História da Europa foram aprofundados.”<sup>109</sup> A autora esboça um quadro processual de poucas mudanças para o ensino de História no Brasil na passagem do Império para a República, consolidada a História como “genealogia das nações” e “pedagogia da cidadão”, recuperando os conceitos de Furet.

Nadai concentra sua análise no ensino da disciplina História em São Paulo, pontuando momentos importantes, como a introdução da História da América<sup>110</sup>, as influências da Escola Nova e renovação da História em parte a partir da adoção de uma “dialética marxista como método de abordagem”<sup>111</sup>, contraditoriamente como coloca a autora, a partir da irrupção da ditadura militar em 1964, e outros porém, de lento efeito.

Thais Fonseca também não enxergou grandes modificações no ensino de História do Brasil partir do advento da República: “Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo de conhecimento.”<sup>112</sup> Porém, a autora destaca momentos em que o ensino de História foi melhor regulamentado, e também reformas importantes, principalmente após a chamada Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao cenário político nacional, com as reformas encampadas por seus ministros, em diferentes momentos, Francisco Campos e Gustavo Capanema.

A autora considerou o contexto do ensino de História no pós-64, com o regime militar e a Doutrina de Segurança Nacional, como um momento de perda de autonomia da disciplina História com a criação dos Estudos Sociais, disciplina que englobava, além da História, Geografia e Educação Moral e Cívica<sup>113</sup>.

---

<sup>108</sup> Ver nota 22.

<sup>109</sup> NADAI. **Op. Cit.**, p. 147.

<sup>110</sup> **Ibidem**, p. 151.

<sup>111</sup> **Ibidem**, p. 157.

<sup>112</sup> FONSECA, **Op. Cit.**, p. 50.

<sup>113</sup> **Ibidem**, p.57.

Outra autora que teve o ensino de História no âmbito da ditadura civil-militar como tema de pesquisa foi Selva Guimarães Fonseca. Esta autora caracterizou uma conjuntura de desvalorização dos profissionais de educação, com medidas como o incentivo às licenciaturas curtas e a eliminação progressiva de conteúdos e disciplinas das ciências humanas, com destaque com a reforma educacional promovida pelo governo militar em 1971, e a adoção de Estudos Sociais no ensino de 1º grau (hoje, Ensino Fundamental I).

De maneira geral, o ensino de História Indígena, ou uma abordagem dos conteúdos de História que possibilitasse uma maior inserção da História Indígena e dos povos originários na História nacional ou em abordagens regionais dos processos históricos no Brasil, permaneceu limitado diante das concepções eurocêntricas que norteiam a produção do conhecimento científico. Porém, após a redemocratização do país, na década de 1980, há um momento de expansão do processo democrático que foi crucial para que surgissem novas perspectivas governamentais mais favoráveis para as populações originárias, de maneira geral, e para outros grupos sociais que encontram novas possibilidades de construção de cidadania na sociedade brasileira.

De especial importância para os objetivos deste trabalho é o entendimento dos efeitos da atual constituição do país, a Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, para uma maior inclusão dos povos indígenas no ensino de História. A elaboração desta carta constitucional contou com a contribuição de diferentes grupos da sociedade brasileira. Estiveram representadas as chamadas “minorias”, consideradas assim não exatamente pelo quantitativo numérico que as compõe, mas sobretudo pela marginalização a que, historicamente, estavam relegados na sociedade brasileira, entre eles os povos originários e seus remanescentes indígenas.

Tais minorias levaram suas demandas aos deputados constituintes nas sessões e reuniões que aconteceram no processo de elaboração da Constituição. Em relação aos indígenas, tornou-se célebre o discurso de Ailton Krenac<sup>114</sup> na plenária do Congresso, onde procurou, em tom de denúncia, questionar os interesses econômicos e a disseminação do ideário que coloca os povos indígenas na posição de empecilho do desenvolvimento da nação enquanto tingia o rosto de preto, ideário

---

<sup>114</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RVtVVJNF0mk>> acessado em <19/09/20>.

que retornou com força, impactando as ações do governo de Jair Bolsonaro em relação aos indígenas.

A partir das brechas abertas pela Constituição Cidadã, novas legislações surgiram para organizar o sistema de ensino brasileiro, incorporando os questionamentos, no âmbito do pensamento decolonial, a imposição dos valores e dos aspectos culturais próprios de uma sociedade racialmente branca e religiosamente cristã como *os valores, a cultura*, questionando a discriminação ou mesmo a criminalização de aspectos culturais não hegemônicos.

A Constituição de 1988, que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, tem entre os seus objetivos expressos no artigo 205, a preparação para o exercício da cidadania. Em seu artigo 214, prevê a universalização do ensino escolar com a criação do plano nacional de educação. Especificamente relacionado às populações indígenas, o artigo 210, em seu parágrafo 2º, coloca que; “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”<sup>115</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, promulgada em dezembro de 1996, estabelece entre os princípios da educação no Brasil (Título II, artigo 3), o “respeito à diversidade e apreço à tolerância”, e a “consideração com a diversidade étnico-racial” (acrescido pela lei 12.796, de 2013). Em seu artigo 9º, encarrega a União de “elaborar o Plano Nacional de Educação...” Finalmente, o artigo 26º, redigido na mesma lei 12.796, de 2013 estabeleceu que:

“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”<sup>116</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ainda receberia importantes modificações que foram diretamente direcionadas para uma política de reparação em relação a grupos historicamente desfavorecidos, como os afrodescendentes e os indígenas,

<sup>115</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> acessado em <15/03/2020>.

<sup>116</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> acessado em <15/03/2020>.

contemplados, respectivamente, com as leis 10.639/03, e 11.645/08. As duas legislações introduzem, em um breve texto, mudanças significativas e perspectivas diversificadas para o ensino de História.

Autora que estudou o impacto e as possibilidades das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas salas de aula brasileiras, a doutora em educação pela UFMG, Lorene dos Santos, especificamente para a primeira, fruto das lutas dos movimentos sociais e principalmente do movimento negro, destaca o evidente progresso que as mesmas representam em relação à superação de estereótipos e preconceitos, muitos dos quais arraigados em uma sociedade que passou por um período longo pela experiência do escravismo. Na introdução de seu estudo, Lorene dos Santos destaca, em um contexto de:

“emergência de movimentos sociais e pela intensificação de debates, propostas e políticas visando o combate a desigualdades historicamente perpetuadas (...) tem se apostado na valorização da diversidade sociocultural que caracteriza a sociedade brasileira, enquanto um dos caminhos para o reconhecimento e maior visibilidade para a história e cultura de grupos socialmente marginalizados.”<sup>117</sup>

Neste sentido, as leis 10639/03 e 11645/08, modificando a LBDEN de 1996, “... de inserem em um movimento mais amplo, vivenciado pela sociedade brasileira atual, em prol da ampliação de direitos sociais e conquista de cidadania.”<sup>118</sup> Muito embora as palavras de Lorene pareçam agora fora do contexto atual, atropeladas pela mudança de cenário político e social posterior à sua análise com a emergência de um governo de perfil fortemente ideológico de direita, informam bastante sobre o contexto de elaboração das atuais propostas curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, documento aprovado no ano de 2012, estabelece especificamente as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História afro-brasileira e africana. Embora seja posterior à lei 11645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História dos povos indígenas, concentra-se apenas nas conquistas do Movimento Negro e as questões referentes à superação das mazelas trazidas pelo escravismo e

<sup>117</sup> SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção da lei 10639/03, In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Almicar Araújo. (orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. P. 57.

<sup>118</sup> **Ibidem**, p. 58.

suas permanências no ideário social brasileiro, ignorando as populações originárias. Seja como for, orienta entre os princípios norteadores:

“Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.”<sup>119</sup>

A população originária brasileira é contemplada apenas no que se refere a educação oferecida aos indígenas da atualidade em suas aldeias, sem levar em consideração a população originária e sua descendência difusa no território brasileiro, em consonância com a ideia equivocada de que os indígenas deixam de ser índios ao se deixarem “contaminar” pela cultura da “civilização”, assimilados pelo homem branco.

### 3.3 A BNCC – Base Nacional Comum Curricular

O processo de elaboração da BNCC, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases, teve início efetivamente em 2014. No ano seguinte, surgiu a primeira versão da BNCC, submetida à consulta pública. Ao ser aberta ao público, recebeu inúmeras contribuições e críticas advindas não apenas de profissionais da área da educação, mas de diferentes ramos e associações da sociedade brasileira, empresariais, religiosos, entre outros, e apresentou tópicos que geraram polêmicas, como os que tratavam de questões de gênero.

Ao que se refere às questões pertinentes de nossa pesquisa no âmbito do ensino de História indígena, a primeira versão da BNCC apontava para possibilidades de enfrentamento da naturalizada hegemonia do eurocentrismo, com uma proposta que trazia grande ênfase à História do Brasil e aos povos dos continentes africano e americano, e pouco espaço para os eventos históricos

---

<sup>119</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 503.

centrados nos povos da Europa, contemplados apenas no terceiro ano do Ensino Médio, em conjunto com o continente asiático.

Esta primeira versão da BNCC acirrou ânimos entre os historiadores acadêmicos no Brasil. Se os programas curriculares conformam relações e disputas por poder, a exposição desta primeira versão da BNCC deve ter gerado inquietação entre os historiadores que abordam problemáticas da Antiguidade e da Idade Média, especificamente da Antiguidade Clássica e do Feudalismo europeu. Por outro lado, esperança para aqueles pesquisadores interessados em outros processos históricos que não os pautados unicamente pelo universalismo cristão e o ocidente eurocêntrico.

Cabe destacar as críticas do professor Ronaldo Vainfas, então professor do Departamento de História Moderna na Universidade Federal Fluminense. Apesar de ter construído toda uma reputação relacionada às suas pesquisas em análises do colonialismo no Brasil ao longo da Idade Moderna, Vainfas expressou grande insatisfação com a proposta da BNCC divulgada em 2015. Em um artigo denominado *Nova face do autoritarismo*, publicado no jornal *O Globo* em dezembro de 2015, o professor teceu duras críticas ao que considerou uma “aberração” do “regime lulopetista”. Segundo Vainfas:

“Nem mesmo a reforma do ministro Francisco Campos, em 1931, ou a de Gustavo Capanema, em 1942, ministros de Getúlio Vargas, ousaram perpetrar tal decreto, entronizando o Brasil como o centro do mundo. E o tempo era revolucionário, golpista, ditatorial — depende da interpretação.

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause*.”<sup>120</sup>

O texto de Vainfas reflete, claramente o contexto pós “jornadas” de 2013, e a explosão de uma chama popular antipolítica e anticorrupção que pavimentaria o caminho do antipetismo. Mas, sobretudo, reflete a preocupação de profissionais de

<sup>120</sup> Disponível em <http://oglobo.globo.com/opiniaio/nova-face-do-autoritarismo-18225777#ixzz3tU1AkqMF> acessado em <19/02/2020>.

História, em nível superior, com a possibilidade de perderem espaço com as reformulações curriculares propostas pela BNCC em sua primeira versão.

O texto recomendava a seguinte divisão dos conteúdos de História, para o

**Ensino Fundamental:**

1º ano: Sujeitos e grupos sociais;

2º ano: Grupos sociais e comunidades;

3º ano: Comunidades e outros lugares de vivências;

4º ano: Lugares de vivências e relações sociais;

5º ano: Mundos brasileiros;

6º ano: Representações, sentidos e significados do tempo histórico;

7º ano: Processos e sujeitos;

8º e 9º anos: Análise e processos históricos.

E para o **Ensino Médio:**

1º ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros;

2º ano: Mundos americanos;

3º ano: Mundos europeus e asiáticos.

Ronaldo Vainfas provavelmente falava, a partir da sua posição de professor universitário, representante da ANPUH e pesquisador com vasta e relevante produção, em defesa de seus pares, já que tal proposta curricular tenderia a valorizar ainda mais seus trabalhos de pesquisa, concentrados em problemáticas próprias da Idade Moderna e do colonialismo português no Brasil. Seja como for, a pecha de “brasilcentrista” ecoa um certo exagero, senão desespero diante da possibilidade de mudança.

A primeira versão oferecia possibilidades de uma inversão radical em relação ao eurocentrismo, abrindo espaço para abordagens diferenciadas, mesmo *decoloniais*. Menciona a Europa apenas no terceiro ano do Ensino Médio, e no Ensino Fundamental apresenta muitas sugestões genéricas, que podem ser trabalhadas de maneiras diversas, com conteúdos e conceitos diversos. Nem sempre determina rigidamente e especificamente tópicos temporais, culturais ou geográficos. Além do mencionado terceiro ano do Ensino Médio, que indica o estudo dos mundos europeus e asiáticos, só o quinto ano do Ensino Fundamental determina geograficamente o objeto de aprendizagem, no caso, os mundos brasileiros.

Entre os objetivos de aprendizagem surgem algumas sugestões, mais do que determinações, acerca dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes anos dos ensinos Fundamental e Médio, reafirmando a primazia do ensino de História do Brasil sobre os conteúdos de uma História universalista e eurocêntrica.

A primeira versão do documento esclarecia e listava princípios, normas de organização e conteúdos. Menciona os temas integradores:

“... que dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção da identidade e no modo que interagem com outros sujeitos, posicionando ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações.”<sup>121</sup>

Entre os temas integradores, que são 4, destaco o quarto e último deles; **Culturas africanas e indígenas**. Já entre os objetivos de aprendizagem e procedimentos de pesquisa, a primeira versão da BNCC recomendava a abordagem de conteúdos que dificilmente seriam trabalhados dentro das condições orientadas pelas diretrizes então em vigor. Conteúdos que remetem diretamente aos povos originários em suas experiências históricas e às peculiaridades de suas manifestações culturais.

Como exemplo dessas orientações expressas pelos objetivos de aprendizagem, podemos citar, para o sexto ano, as representações do tempo, entre as quais “calendários e outras formas consagradas dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros...”<sup>122</sup>

No sétimo ano do EF, surge a orientação de “inferir (...) protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como a Confederação dos Tamoios (1556 – 1567), a Cabanagem...”<sup>123</sup> Ainda no sétimo ano, temos o objetivo CHHI7FOA093: “Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, (...) desnaturalizando preconceitos e estereótipos.”<sup>124</sup>

Já para o oitavo ano, a CHHI8FOA101 destaca necessidade de; “Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território

<sup>121</sup> Base Nacional Comum Curricular (primeira versão), p. 16. Disponível em <historiadabncc.mec.gov.br> acessado em <15/03/2020>.

<sup>122</sup> CHHI6FOA066. *Ibidem*, p. 250.

<sup>123</sup> CHHI7FOA083. *Ibidem*, p. 252.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 253.

brasileiro, ao tempo da conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.”<sup>125</sup>

A crítica de Vainfas talvez tenha sido precipitada, diante da possibilidade da mudança. O texto da BNCC esclarece a centralidade da História do Brasil, sustentada em “quatro fundamentos”, os quais o professor parece não ter lido ou atribuído alguma importância;

“oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos (...), o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, (...) o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática.”<sup>126</sup>

De maneira geral, a nova BNCC, em sua primeira versão, apontava caminhos para a superação do eurocentrismo e para a construção de uma História nacional mais próxima da realidade dos processos históricos e culturais de sua população originária. Quanto aos conteúdos do Ensino Fundamental I, quase concordaria com Vainfas quando diz que a BNCC operaria com “conceitos abstratos e anódinos”, porém me falta conhecimento acerca do público estudantil desta faixa etária e, como referido acima, não considero determinantes, menos ainda impositivas as sugestões da BNCC, que compreendo como genéricas.

A segunda versão da BNCC “corrige” a primeira em relação ao “brasilcentrismo” apontado por Ronaldo Vainfas. Em um texto relativamente ambíguo, esclarece:

“Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa.”<sup>127</sup>

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 254.

<sup>126</sup> *Ibidem*, p.242.

<sup>127</sup> Base Nacional Comum Curricular (segunda versão), p. 460. Disponível em <historiadabncc.mec.gov.br> acessado em <15/03/2020>.

A segunda versão da BNCC é, em certo sentido, um “passo atrás”, trazendo o retorno dos conteúdos tradicionais de História, a Antiguidade Clássica, o Feudalismo europeu, entre outros. As forças tradicionais dentro da História acadêmica no Brasil conseguiram manter seu *status quo* em relação ao Ensino de História nas escolas e colégios do Brasil. Mas estão lá referências que possibilitam abordagens ditas *decoloniais*, como em EF07H103: “Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.”<sup>128</sup> Na referência EF07H107 temos: “Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação.”<sup>129</sup> Para EF08H104: “Analisar a relação do Império com as populações indígenas.”<sup>130</sup>

Apesar de uma perspectiva conciliadora (sem levar em consideração questões importantes, mas que fogem de nosso objetivo, como a discussão de gênero), a BNCC ainda reflete o esforço de mudar abordagens que, embora estejam se tornando ultrapassadas na visão de muitos pedagogos e profissionais de educação, continuam prevalecendo nas salas de aula brasileiras.

A terceira e, não se sabe ao certo se a última, versão da Base Nacional Comum Curricular<sup>131</sup> traz uma definição de sua natureza logo no início da introdução:

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.”<sup>132</sup>

O texto da terceira versão da BNCC apresenta um certo equilíbrio e capacidade de reconciliação entre os interesses em jogo na elaboração das propostas curriculares na atualidade. Se não consolidou a proposta da primeira versão em sua radical inversão de abordagem ao colocar o Brasil como o centro do conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas brasileiras, trouxe inovações que possibilitam

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 462.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 464.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 462.

<sup>131</sup> Em uma última consulta, em 16/03/2020, encontrei nas páginas do pdf da BNCC a informação de que o texto está em revisão, o que não surpreende devido ao contexto político diferente de quando o documento foi elaborado. Disponível em <portal.mec.gov.br> alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2> acessado em <16/03/2020>.

<sup>132</sup> Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial, p. 6. Disponível em <portal.mec.gov.br> acessado em <11/11/2018>.

ampliar a análise de processos que partam dos interesses “nativos”, das demandas internas e perspectivas dos povos originários.

Entre os procedimentos básicos que pautam o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC começa destacando: “Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.”<sup>133</sup>

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são citadas em relação a este primeiro procedimento básico. Nas palavras dos organizadores do documento:

“A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.”<sup>134</sup>

Podemos perceber que paradigmas e pressupostos decoloniais, interculturais e multiculturais estão presentes, norteando os objetivos de aprendizagem sugeridos. Porém, em relação à proposta inicialmente apresentada na primeira versão da BNCC, as referências nativistas e aqui chamadas de decoloniais reduziram-se.

Para o sexto ano do Ensino Fundamental, entre os objetos de conhecimento, temos os “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”<sup>135</sup>, aos quais corresponde a habilidade de “Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.” (EF06HI05)<sup>136</sup>

Se são poucas as referências aos povos originários das Américas entre os objetos de aprendizagem e habilidades propostos para o sexto ano, o mesmo não se pode dizer acerca do sétimo ano do Ensino Fundamental, com uma proposta curricular repleta de oportunidades de inversão de paradigmas tradicionais nos conteúdos de História do Brasil, ou ao menos de contrapor certos pressupostos que se tornaram tradição no ensino de História no Brasil.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 367.

<sup>134</sup> *Ibidem*, ps. 367/368.

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 370.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 371.

Em relação a este ano de escolaridade, a proposta da BNCC começa com o seguinte objetivo de conhecimento: “A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.”<sup>137</sup> Objeto que pode ser alcançado através das habilidades de: “Explicar o significado de ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.” (EF07HI01)<sup>138</sup>

Já no início do texto referente ao sétimo ano, a sugestão de explicar o significado de “modernidade” abre uma série de possibilidades de abordagens questionadoras dos saberes e epistemologias dominantes no campo do conhecimento histórico. Logo a seguir, no tópico de habilidades EF07HI03, temos a sugestão de: “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.”<sup>139</sup>

E as oportunidades se repetem nas habilidades descritas a seguir:

EF07HI08 - Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências;

EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência;

EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial;

EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos;

EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática);

EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> **Ibidem**, p.372.

<sup>138</sup> **Ibidem**, p. 373.

<sup>139</sup> **Ibidem**.

<sup>140</sup> **Ibidem**.

Enfim, existem portas de entrada para trabalharmos de forma a privilegiar os povos originários nos conteúdos sugeridos para o sétimo ano. Já os conteúdos sugeridos para o oitavo ano do Ensino Fundamental trazem poucas contribuições neste sentido, com destaque para a habilidade EF08HI11:

“Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.”<sup>141</sup>

Outro objeto de conhecimento interessante no oitavo ano e que dificilmente era trabalhado nas aulas de História, ao menos nas que eu ministrei, são as “Políticas de extermínio dos indígenas durante o Império.” A este objetivo corresponde a habilidade EF08HI18: “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.”<sup>142</sup> Por fim: destacamos a habilidade EF08HI24: “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios e discutir seus impactos entre as sociedades indígenas nas Américas.”<sup>143</sup>

O nono ano também traz mudanças interessantes. Entre os objetivos de conhecimento, destacamos: “A questão indígena durante a República (até 1964).”<sup>144</sup> Este conteúdo já era abordado em relação principalmente em relação a Primeira República no Brasil e a atuação do Marechal Rondon junto aos povos indígenas no início do século XX, mas não estava explicitado de maneira tão clara, o que tornava sempre difícil o trabalho com ele em meio a tantos conteúdos a serem trabalhados neste que normalmente correspondia ao primeiro bimestre do nono ano, em meio a várias outras questões a serem selecionadas.

Outras referências interessantes do conteúdo do nono ano encontramos nas habilidades seguintes:

EF09HI20 - Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

EF09HI27 - Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.

---

<sup>141</sup> **Ibidem**, p. 375.

<sup>142</sup> **Ibidem**, p. 377.

<sup>143</sup> **Ibidem**.

<sup>144</sup> **Ibidem**, p. 378.

EF09HI28 - Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>145</sup>

Tais habilidades estão na vanguarda das discussões acadêmicas e possibilitam debates interessantes para as aulas do nono ano. Resta saber se sobreviverão às tendências políticas da atualidade, com a emergência da extrema direita e seus desdobramentos, como o Movimento Escola sem Partido.

### 3.4 Antes e depois da BNCC

As possibilidades estão, enfim, colocadas. Os professores de História precisam se apropriar delas e atualizar a prática do ensino de História, já que a nova Base Nacional Curricular Comum Curricular está publicada e conhecida. Ao menos como uma nova referência a ser buscada.

Cabe destacar que mesmo quando os objetos de conhecimento não explicitam conteúdos diretamente relacionados aos povos originários, as questões indígenas também podem ser introduzidas e debatidas nas aulas de História. Um exemplo disso é a questão do surgimento da “modernidade” e seus parâmetros eurocêntricos, a serem abordados no início do ano letivo do sétimo ano. Embora não haja menção aos povos originários, os mesmos podem enriquecer a discussão de diferentes modos, já que os professores de História podem trabalhar a desqualificação das sociedades originárias e seus saberes em diversos aspectos, religiosos, culturais, econômicos, entre outros.

Outro exemplo é o objeto de conhecimento presente no conteúdo do sexto ano; “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.”<sup>146</sup> O texto do documento expõe um conteúdo que pode ser abordado sob múltiplos caminhos, entre os quais, o povoamento da América e os primitivos habitantes do continente americano.

As Orientações Curriculares da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, que embasavam meu trabalho como professor de História do Ensino Fundamental, anos finais, serão nossa referência a título de

---

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 381.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 370.

comparação. O documento elaborado no ano de 2016, já trazia para o primeiro bimestre no sexto ano o conteúdo “A chegada dos primeiros grupos humanos à América”<sup>147</sup>, ponto que se manteve nas novas Orientações Curriculares 2020.

As maiores mudanças trazidas pela BNCC, incorporadas à proposta curricular da Prefeitura do Rio de Janeiro, referem-se à reorganização sequencial dos conteúdos. Conteúdos até então trabalhados no sétimo ano, especificamente os povos nativos da América e a Idade Média feudal europeia, foram trazidos para o sexto ano. Povos pré-colombianos são colocados como contraponto à Antiguidade Oriental, com as “civilizações” mesopotâmicas e egípcia, e à Antiguidade Clássica Ocidental. A “matéria” de História, tradicionalmente finalizada com o Império Romano no quarto bimestre, agora avança até o período medieval.

O programa de História para o sexto ano do Ensino Fundamental foi inchado, o que, para uma clientela ainda imatura em lidar com a novidade da multiplicidade de disciplinas e professores que se apresenta neste ano de escolaridade, geralmente difícil para os professores, obriga escolhas, seleções dentro das possibilidades do programa curricular, ou à superficialidade, caso tentemos dar conta de todo o currículo prescrito.

No sétimo ano, os povos originários da América ressurgem. Entre os objetos de conhecimento daquilo que seria a segunda unidade no conteúdo do sétimo ano temos: “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.”<sup>148</sup> Embora a repetição de um conteúdo já abordado no ano de escolaridade anterior seja suscetível de críticas, estas não partirão de nós, interessados na ampliação da abordagem dos processos históricos ameríndios.

As orientações curriculares da Prefeitura do Rio de Janeiro acompanham a BNCC sem grandes modificações. Citam os astecas, maias, incas e os povos originários do Brasil entre as habilidades do sexto ano, mas não no sétimo ano, quando são citados de modo genérico povos originários da América.

Os objetos de conhecimento e habilidades que a BNCC sugere para o sétimo ano formam um programa curricular concentrado na modernidade, agora mais leve, sem os conteúdos que se referem ao medievo. Há um direcionamento para as questões e dinâmicas próprias da América e do Brasil. Ao mencionar o colonialismo, procura ênfase aos processos vivenciados no continente através do

---

<sup>147</sup> Orientações Curriculares 2016. Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>148</sup> BNCC, p. 372.

entendimento de seus povos originários, para além das imposições do colonizador europeu. Como citado anteriormente, entre as habilidades listadas encontramos referências quanto às formas e possibilidades de resistência dos povos originários aos processos colonizadores, dinâmicas próprias, impactos sobre as sociedades americanas e as relações destas com sociedades africanas e europeias.<sup>149</sup>

As Orientações Curriculares 2020 da rede municipal do Rio de Janeiro, em geral, são mais específicas e determinadoras dos conteúdos a serem trabalhados em aula. Segue, no entanto, os parâmetros colocados pela BNCC enquanto “documento de caráter normativo que define (...) aprendizagens essenciais...” Enquanto, por exemplo, a BNCC fala em “Revolução Francesa e seus desdobramentos”<sup>150</sup>, as Orientações da rede municipal do Rio de Janeiro especificam “Revolução de São Domingos e Revolta de Túpac Amaru” (8º ano).

Enfim, as Orientações Curriculares vigentes no município do Rio de Janeiro demonstram que os profissionais que as elaboraram estavam dentro dos parâmetros e das possibilidades da legislação atual, inclusive trabalhando dentro de uma flexibilização que a mesma permite, geralmente em respeito às peculiaridades de cada região do país. Munidos deste arcabouço legal e dentro do quadro teórico exposto nestes capítulos, formulamos os planos de aula para abordar os conteúdos de História do Brasil relacionados aos povos originários indígenas, presentes no capítulo subsequente, de forma a aumentar a percepção das pessoas sobre a existência e importância de tais populações, seja em eventos passados, seja na atualidade do tempo presente.

A opção por trabalharmos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular parte do entendimento que este é o *currículo escrito*, no sentido em que foi pensado por Goodson, como “um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno” em relação às políticas públicas em educação (citado anteriormente na página 41, nota 69).

As críticas que inúmeros pesquisadores fazem ao documento são pertinentes e ensejam reflexões importantes, como a manutenção da autonomia pedagógica das escolas e seus Projetos políticos-pedagógicos diante de uma imposição de uma prescrição normativa, e a pesada participação de grupos comprometidos com interesses econômicos que procuram ampliar suas possibilidades de negócio com o

---

<sup>149</sup> BNCC, p. 373. Ver notas 75 a 80.

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 374.

poder público.<sup>151</sup> No entanto, caso sua utilização venha a ser estabelecida e consolidada, a despeito dos “defeitos de origem”, servirá de base para a elaboração de livros didáticos e currículos regionais, como o da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro que utilizamos para comparação e verificação de mudanças ocorridas a partir da BNCC.

Isso não significa dizer que entendemos as propostas curriculares como imposições limitadoras da autonomia ou da criatividade docentes. Mas serão sempre uma referência na organização de sequências didáticas possíveis, seja para os professores que preferem utilizar como apoio o livro didático, seja para aqueles procuram elaborar aulas com outros meios e recursos.

---

<sup>151</sup> Professor adjunto da Universidade Federal do ABC, Fernando Cássio, enfatiza as ações da Fundação Lemann, por exemplo: “Tendo a Fundação Lemann como mantenedora desde 2016, o plano de negócio de Nova Escola foi reorientado: a revista tem funcionado como uma plataforma de advocacy das agendas políticas da Lemann, notadamente as da BNCC. A “revista” tem produzido um grande volume de matérias e posts favoráveis à Base e, nos últimos meses, se dedicado ao recrutamento de grupos de professores para a produção de planos de aula e sequências didáticas para a aplicação da BNCC nas escolas: os chamados “times de autores””. CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018, p. 248.

## 4

### Sugestões para abordar os indígenas na História

Neste terceiro e último capítulo, como efetivação de uma ação propositiva inerente à natureza do mestrado profissional em Ensino de História, apresentamos 14 atividades para serem trabalhadas em sala de aula, em turmas do Ensino Fundamental II.

Com este trabalho temos a pretensão de contribuir com os objetivos da lei 11.645/08, ampliando a percepção, entre os jovens estudantes, acerca da existência, óbvia, porém apagada, das populações originárias, não só na História, onde sempre estiveram, mas sobretudo na contemporaneidade, onde estão as questões e demandas caras a esses povos. É neste sentido que as atividades aqui propostas foram construídas.

Procuramos associar as atividades aos pressupostos trazidos pela nova Base Nacional Comum Curricular, para facilitar e estimular a apropriação do documento pelos professores de História. As atividades foram elaboradas de maneira simples, para reforçar conteúdos previamente trabalhados e para serem feitas, a maioria delas, em um ou dois tempos de aula de 50 minutos. Podem ser adaptadas para outros anos de ensino diferentes daqueles aqui sugeridos, e a outras dinâmicas e outros níveis de complexidade. No final do capítulo, disponibilizamos uma listagem com as referências de fontes textuais e imagéticas utilizadas para elaborar as atividades.

#### **Atividade 1**

##### **A criação do mundo sob diferentes perspectivas**

Esta atividade pode ser relacionada à unidade temática *História: tempo, espaço e formas de registro*; e ao objeto de conhecimento *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização*<sup>152</sup>, presentes no conteúdo programático sugerido para o sexto ano do Ensino fundamental II (anos finais).

---

<sup>152</sup> BNCC (versão 3), p.370.

Trata-se de um exercício simples de comparação entre dois dos muitos relatos de criação do mundo produzidos por diversos povos, na América e no mundo todo, ao relato bíblico cristão, o mais aceito, que se pretende universal, que se coloca como *o relato*.

Utilizamos aqui um relato registrado por um indígena da cultura Desana, Luiz Lana, da região do Rio Negro, Amazonas, a partir dos registros orais passados por seu pai e outros indígenas Desana.

### **Objetivos**

Relembrar a existência de relatos de criação do mundo (criacionismo), contraponto às teorias científicas como o *Big Bang* e a seleção natural.

Confrontar diferentes formas de explicação da realidade e da existência.

Relembrar a existência de diferentes versões do mesmo evento, pensadas a partir de diferentes culturas.

### **Habilidades**

Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo.

Analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.<sup>153</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas dos textos ou um projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada em grupos com até cinco alunos, cada. Após leitura coletiva dos relatos de criação, os grupos vão se reunir para debater, com a mediação do professor, sobre as semelhanças e as diferenças entre eles.

Cada grupo deverá apresentar o resultado do debate em um breve texto com cerca de dez linhas, expondo semelhanças e diferenças identificadas e comentadas pelo grupo.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 6º ano**

<sup>153</sup> EF06HI03. As duas habilidades anteriores foram adaptadas das propostas da BNCC, respectivamente, EF06HI01 e EF06HI02. *Ibidem*, p. 371.

Leiam os textos que seguem. São dois relatos diferentes sobre a criação do mundo. O primeiro é trecho de um relato registrado entre os indígenas da região do Rio Negro, na Amazônia. O segundo é um trecho do Gênesis, livro bíblico que também retrata a criação do mundo. Após a leitura dos textos, o grupo deverá fazer um debate, identificando semelhanças e diferenças entre eles. O grupo deverá apresentar um desenho que ilustre a criação do mundo e o resultado do debate, que deverá ser expresso em um pequeno texto com cerca de dez linhas.

### **Origem do mundo e da humanidade**

Primeira parte: Origem do mundo

#### **O mundo não existia**

No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo.

Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma.

Isso aconteceu no meio das trevas. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco.

Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto.

Esse quarto chama-se Uhtãboho taribu, o “Quarto de Quartzo Branco”. Ela se chamava Yebá Buró, a “Avó do Mundo” ou, também “Avó da Terra”.

#### **Como ela apareceu**

Haviam coisas misteriosas para ela criar-se por si mesma. Haviam seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro, uma cuia de ipadu", o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia.

Sobre estas coisas misteriosas é que ela se transformou por si mesma. Por isso, ela se chama:

a “Não Criada”. Foi ela que pensou sobre o futuro mundo, sobre os futuros seres.

Depois de ter aparecido, ela começou a pensar como deveria ser o mundo. No seu Quarto de Quartzo Branco, ela comeu ipadu, fumou o cigarro e se pôs a pensar como deveria ser o mundo.

Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kèhíripõã.

#### Gênesis 1

No princípio criou Deus o céu e a terra.

E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sob a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.

E disse Deus: Haja luz; e houve luz.

E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas. E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro.

E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas.

#### Gênesis 1:1-6

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

#### Gênesis 1:27

E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra.

Bibliaonline.com.br

### Atividade 2

#### **O Povoamento da América**

Esta atividade também foi pensada para o sexto ano do Ensino fundamental II. Relaciona-se à mesma unidade temática da atividade anterior, *História: tempo, espaço e formas de registro*, e ao mesmo objeto de conhecimento: *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização*.<sup>154</sup>

Para esta atividade, trabalhamos com registros rupestres da Serra da Capivara, no Estado do Piauí, onde os estudos liderados pela arqueóloga Niède Guidon e as datações realizadas nos registros arqueológicos da região trouxeram questionamentos importantes quanto as teorias e hipóteses que procuram explicar a chegada dos seres humanos ao continente americano.

#### **Objetivos**

---

<sup>154</sup> **Ibidem**, p. 370.

Identificar ou relembrar processos de expansão geográfica dos seres humanos a partir da diáspora inicial da espécie humana, ao deixar a África para ocupar outros continentes.

Possibilitar a análise e a comparação entre as principais teorias acerca do povoamento do continente americano.

### **Habilidades**

Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos indígenas.<sup>155</sup>

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas.<sup>156</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas ou projetor *Datashow* para exibir textos e imagens para os alunos.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada em grupo com até cinco alunos, cada. Após leitura coletiva dos textos e análise das imagens disponibilizadas, os grupos vão se reunir para debater e para comparar, com a mediação do professor, as duas hipóteses acerca da chegada do ser humano as Américas, apresentadas no texto número 2.

Cada grupo deverá apresentar o resultado do debate em um breve texto com cerca de dez linhas expondo, com argumentos que justifiquem a escolha, qual das duas hipóteses seria mais aceitável ou verossímil.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 6º ano**

Leiam os textos que seguem. O primeiro foi retirado do sítio Wikipedia, e traz parte do verbete sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Estado do Piauí. O segundo texto, retirado do sítio Brasil Escola, traz um trecho onde são comentadas as duas principais hipóteses científicas para a chegada do ser humano no continente americano.

Após a leitura dos textos e da análise das imagens, o grupo deverá fazer um debate, identificando qual teoria parece mais comprovável. O resultado do debate deverá ser expresso em um pequeno texto com cerca de dez linhas, explicando e justificando a escolha do grupo, e em um desenho que a ilustre, podendo ser feito em estilo artístico rupestre.

---

<sup>155</sup> EF06HI04. **Ibidem**, p. 371.

<sup>156</sup> EF06HI05 (adaptado). **Ibidem**.



Figura 1: Pintura rupestre na Serra da Capivara.

#### TEXTO 1

“Área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e Patrimônio Cultural da Humanidade - UNESCO, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente. Contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a **Serra da Capivara** foi densamente povoada em períodos pré-históricos. Os artefatos encontrados apresentam



Brasilecola.uol

#### TEXTO 2

“Atualmente, existem duas teorias que tentam explicar a chegada do homem ao continente americano: a **teoria transoceânica** e a **teoria de Bering**. Segundo a teoria transoceânica, há cerca de 10 mil anos os homens que habitavam a Polinésia (na região da Oceania) se locomoveram em direção à América do Sul em pequenos barcos. Esses teriam se movido por meio das correntes marítimas que os conduziram.

De acordo com a teoria de Bering, o homem teria chegado à América através do Estreito de Bering, localizado entre o extremo leste do continente asiático e o

extremo oeste do continente americano, os dois pontos se encontram separados por 85 km. Segundo essa teoria, a chegada do homem ao continente americano ocorreu há, aproximadamente, 50 mil anos, quando nômades asiáticos atravessaram o Estreito de Bering; que nesse período encontrava-se congelado em razão da era glacial, formando assim uma ponte natural entre os dois pontos. A partir daí o homem migrou até a parte meridional do continente americano. Essas são teorias que possuem maior aceitabilidade no meio científico, mas não se tem certeza quanto às suas afirmações.” (Brasilecola)

### **Atividade 3**

#### **Caral, a cidade mais antiga das Américas?**

Esta atividade relaciona-se à unidade temática da BNCC *A invenção do Ocidente e o contraponto com outras sociedades*.<sup>157</sup> Embora a ideia de abordar um conteúdo de ensino com o objetivo de oferecer um contraponto ao Ocidente seja, de certa forma, *eurocentrada*, consideramos válida a possibilidade por ela engendrada.

Para abordagem desta unidade temática, também referente ao sexto ano do Ensino Fundamental II, escolhemos um conteúdo que não faz parte da História do Brasil convencional, por trabalharmos com fontes sobre o sítio arqueológico da antiga cidade de Caral, em território peruano. Essa aparente desvantagem pode ser transformada em uma oportunidade de trabalharmos questões como as fronteiras dos Estados Nacionais das sociedades contemporâneas, em comparação com a distribuição geográfica das populações ameríndias na Antiguidade.

Para a efetivação desta atividade em sala de aula, é importante que os alunos tenham trabalhado conteúdos que seriam de conhecimentos prévios importantes, basicamente os que se referem à chamada Antiguidade Oriental e ao Antigo Egito, para efeitos de comparação.

#### **Objetivos**

Conhecer os povos que habitaram as Américas na Antiguidade.

Comparar as instituições sociais e os aparatos do Estado em antigas sociedades que surgiram em diferentes continentes.

---

<sup>157</sup> **Ibidem**, p. 370.

### Habilidades

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.<sup>158</sup>

Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.<sup>159</sup>

### Recursos

Cópias do texto impresso ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto e análise das imagens, os alunos deverão identificar as informações solicitadas.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

### Atividade de História – 6º ano

“A antiguidade da Cidade Sagrada de Caral confirmou-se através de 42 datações rádio carbônicas realizadas nos Estados Unidos. Segundo estes, a Cidade Sagrada de Caral tem uma antiguidade média entre 2.627 a 2.100 anos a.C. aproximadamente, enquanto no resto da América o desenvolvimento urbano começou 1.550 anos depois deste (?)<sup>160</sup> Peru. A sua descoberta muda as teorias que até agora existiam sobre o aparecimento das antigas civilizações no Peru.

Até pouco tempo considerava-se a Chavín de Huántar o mais velho foco cultural deste país, com um máximo de 1.500 anos a.C.

A cidade existiu durante os anos 3000 a.C. até 1800 a.C., quando a cidade sofreu com secas, fome, doenças e seus habitantes abandonaram a cidade, até ser descoberta em 1905.” (Wikipedia – 29/03/2020).



Sítio arqueológico de Caral, no Peru.

<sup>158</sup> EF06HI05. **Ibidem**, p. 371.

<sup>159</sup> EF06HI06. **Ibidem**.

<sup>160</sup> Aqui parece haver uma lacuna no texto do sítio (depois deste *no* Peru).

## **Exercícios**

- 1- Segundo o texto acima, em que período a cidade de Caral existiu?
- 2- Como a antiguidade da cidade foi confirmada?
- 3- Você conhece sociedades tão antigas como esta que construiu a cidade de Caral? Quais?

## **Atividade 4**

### **Descobrimdo os brancos**

Esta atividade poderia ser utilizada para trabalharmos a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II *A história recente*, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>161</sup> Através desta atividade, podemos reavivar e discutir conteúdos abordados em anos anteriores sobre os indígenas em situação de contato com os “homens brancos”, guardando o risco de sermos anacrônicos.

Também pode ser interessante por permitir uma abordagem da História sob a ótica das populações originárias em uma temporalidade presente, dando maior visibilidade às populações indígenas em seus processos históricos em uma dinâmica diversa. Para tanto, utilizamos um trecho de texto de Davi Kopenawa, importante liderança política e religiosa entre os indígenas Yanomami, que expressa sua visão crítica à noção do “descobrimento” do Brasil, publicado em um contexto de comemoração dos “500 anos do Brasil”.

### **Objetivos**

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a necessidade de demarcações de terras ou proteção das Tis já demarcadas.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### **Habilidades**

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>162</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>163</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão identificar as informações solicitadas.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 9º ano**

“Há muito tempo, meus avós, que habitavam *Môramahi araopí*, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Toototobi, iam às vezes visitar nas terras baixas outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Aracá. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira piaçaba ao longo do rio. Durante estas visitas nosso mais velhos obtiveram seus primeiros facões. Eles me contaram isso muitas vezes quando eu era criança. Naquele tempo, eles só encontravam brancos ao viajarem muito longe de sua aldeia e não iam vê-los sem motivo. Haviam visto suas ferramentas metálicas e as cobiçavam, pois possuíam apenas pedaços de metal que Omama deixara. Era durante essas longas viagens que, de vez em quando, eles conseguiam obter um facão ou mesmo um machado. Trabalhavam então em suas plantações emprestando-os uns aos outros. Quando um tinha aberto sua plantação, passava-os a um outro e assim por diante. Eles emprestavam também essas poucas ferramentas metálicas de uma aldeia a outra. Não era para procurar fósforos que iam ver os brancos tão longe, não: tinham seus paus de cacaueiro para fazer fogo. Evidentemente, eles achavam as panelas de alumínio muito bonitas, mas tampouco era por isso que faziam aquelas viagens: também tinham vasilhas de terracota para cozinhar sua caça. Era realmente por seus facões e seus machados que iam visitar aqueles estrangeiros.”

*Descobrendo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### **Exercícios**

---

<sup>163</sup> EF09HI28. **Ibidem.**

- 1- Segundo o texto acima, trecho das memórias de Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami, o que motivava este povo a entrar em contato com os “homens brancos”?
- 2- Quais atividades feitas pelos indígenas em suas terras podemos identificar no texto?
- 3- Quem seria Omama? Se for possível, faça uma pesquisa.
- 4- Faça um desenho para ilustrar a situação narrada no texto.

## **Atividade 5**

### **Indígenas na atualidade**

Esta atividade tem os mesmos referenciais da atividade anterior, a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II, *A história recente*, e o objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>164</sup> Através dela, podem ser abordadas questões pertinentes aos interesses indígenas no tempo presente. Propomos uma comparação entre o registro jornalístico polêmico acerca da adoção ou sequestro da filha indígena da ministra Damares Alves, da etnia Kamayurá, com os registros feitos por Davi Kopenawa de memórias de sua infância.

### **Objetivos**

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a ação de grupos religiosos.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### **Habilidades**

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>165</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>166</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas dos textos ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

---

<sup>164</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>165</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>166</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

Atividade para ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 9º ano**

#### Texto 1

“Desde que a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, assumiu uma cadeira no primeiro escalão do governo do presidente Jair Bolsonaro, uma ferida de 15 anos atrás voltou a arder no Xingu. A aldeia Kamayurá, no centro da reserva indígena no norte de Mato Grosso, é o berço de Kajutiti Lulu Kamayurá, de 20 anos. Damares a apresenta como sua filha adotiva. A adoção, porém, nunca foi formalizada legalmente. A condição em que a menina, então com 6 anos de idade, foi retirada da aldeia é motivo de polêmica entre os índios.

Lulu nasceu em 20 de maio de 1998, segundo seu registro. ÉPOCA foi ao Xingu ouvir dos kamayurás a história da menina que foi criada pela avó paterna, Tanumakaru, uma senhora de pele craquelada, cega de um olho. Eles afirmam que Damares levou a menina irregularmente da tribo. Alguns detalhes se perdem na memória dos índios, mas há um fio condutor que une o relato de todos eles. Lulu deixou a aldeia sob pretexto de fazer um tratamento dentário na cidade e nunca mais voltou. Contam que Damares e Márcia Suzuki, amiga e braço direito da ministra, se apresentaram como missionárias na aldeia. Disseram-se preocupadas com a saúde bucal da menina.” Revista Época. 31/01/2019 - 10:17 / Atualizado em 31/01/2019 - 17:48

#### Texto 2

“Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Toototobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos estavam ainda todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. (...) Foi lá que eu comecei a crescer e descobri os brancos. Eu não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. (...) Os

mais velhos diziam que eles roubavam as crianças, que já as havia capturado e levado com eles quando tinham subido o rio Mapulaú, no passado. Era por isso também que eu tinha muito medo: estava certo de que também iam me levar. Meus avós já haviam contado muitas vezes essa história, e eu os ouvira dizer: ‘Sim, esses brancos são ladrões de crianças!’, e tinha muito medo. Por que eles levaram aquelas crianças? Eu me pergunto isso ainda hoje.”

*Descobrimo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### **Exercícios**

Compare os textos. As lembranças de infância presentes neste trecho das memórias de Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami, podem ser relacionadas à notícia da revista *Época* publicada em janeiro de 2019? Escreva um pequeno texto para responder a esta pergunta e faça uma ilustração sobre o tema.

### **Atividade 6**

#### **“Descoberta do Brasil”**

A atividade número 6, embora também utilize os relatos de Davi Kopenawa, foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, como parte da unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*.<sup>167</sup> Também poderia ser trabalhada com os alunos do nono ano, a partir da mesma unidade temática das atividades anteriores para esta faixa de ensino.

No trecho selecionado, Davi Kopenawa Yanomami apresenta claramente sua visão crítica acerca do suposto (ou propalado) “descobrimento do Brasil” pelos portugueses.

#### **Objetivos**

Debater a divisão quadripartite tradicional de eras históricas, frente a outras temporalidades históricas possíveis.

Confrontar a noção de descobrimento do território e identificar processos que continuaram e continuam a acontecer.

Questionar o processo de conquista relacionado a um passado remoto colonial, dando visibilidade a processos similares que continuam a ocorrer.

#### **Habilidades**

---

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 372

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>168</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>169</sup>

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.<sup>170</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 6 linhas, acompanhado de uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 7º ano**

“Os brancos são engenhosos, têm muitas máquinas e mercadorias, mas não têm nenhuma sabedoria. Não pensam mais no que eram seus ancestrais quando foram criados. (...) Mais tarde, atravessaram as águas e vieram em nossa direção. Depois, repetem que descobriram esta terra. Só compreendi isso quando comecei a compreender sua língua. Mas nós, os habitantes da floresta, habitamos aqui a longuíssimo tempo, desde que Omama nos criou. No começo das coisas, aqui só havia habitantes da floresta, seres humanos. Os brancos clamam hoje: “Nós descobrimos a terra do Brasil!” Isso não passa de uma mentira. Ela existe desde sempre e Omama nos criou com ela. Nossos ancestrais a conheciam desde sempre. Ela não foi descoberta pelos brancos! Muitos outros povos, como os Makuxi, os Wapixana, os Waiwai, os Waimiri-Atroari, os Xavante, os Kayapós e os Guarany ali viviam também. Mas apesar disso, os brancos continuam mentindo para si mesmos pensando que descobriram esta terra! Como se ela estivesse vazia! Como se os seres humanos não a habitassem desde os primeiros tempos!”

*Descobrimo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

<sup>168</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>169</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

<sup>170</sup> EF07HI10. **Ibidem**.

## **Exercícios**

Neste trecho de suas memórias, Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami faz uma crítica, que é também uma denúncia. Identifique no texto qual é a denúncia feita por Kopenawa. Quais argumentos ele utiliza? Responda em um texto com o mínimo de 5 linhas e com uma ilustração sobre o tema.

## **Atividade 7**

### **Indígenas na atualidade (2)**

Esta atividade tem os mesmos referenciais da atividade anterior de mesmo nome (número cinco), a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II *A história recente*, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>171</sup> Com ela também podemos trabalhar questões pertinentes aos interesses indígenas no tempo presente.

### **Objetivos**

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a exploração de atividades econômicas em suas terras.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### **Habilidades**

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>172</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>173</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder às questões solicitadas e fazer uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

---

<sup>171</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>172</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>173</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

### **Atividade de História – 9º ano**

“Nos primeiros tempos, os seres humanos eram muito numerosos nesta terra. É o que dizem os nossos mais velhos. E não havia doenças perigosas, sarampo, gripes, malária. Estávamos sozinhos, não havia garimpeiros para queimar o ouro, fábricas para produzir ferro e gasolina, carros e aviões. A floresta e os que a habitavam não estavam o tempo todo doentes. Foi apenas quando os brancos se tornaram muito numerosos que sua fumaça-epidemia *xawara* começou a aumentar e se propagar por toda parte. Essa coisa má se tornou muito poderosa e foi assim que as gentes da floresta começaram a morrer. Quando viviam sem os brancos nossos ancestrais não tinham fábricas, caçavam e trabalhavam em suas plantações para fazer crescer seu alimento. Também não sujavam todos os rios como esses brancos que agora procuram ouro em nossas terras.”

*Descobrendo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

#### **Exercícios**

Analise o texto, debata com seus colegas e responda:

- 1- Como chamaríamos, em nossa escola, nas aulas de ciência ou geografia, aquilo que os Yanomami chamaram de fumaça epidemia *xawara*?
- 2- Qual das atividades econômicas citadas por Kopenawa seria responsável por “sujar os rios”?
- 3- Identifique vantagens e (ou) desvantagens para os indígenas na exploração de recursos naturais e atividades econômicas em suas terras.
- 4- Faça uma ilustração sobre o tema.

### **Atividade 8**

#### **Indígenas na Guerra de Canudos**

Esta atividade foi pensada para o nono ano do Ensino Fundamental II, para a unidade temática *O nascimento da república no Brasil e os processos históricos até a primeira metade do século XX*, e ao objeto de conhecimento *A questão indígena durante a República (até 1964)*.<sup>174</sup> Através desta atividade, abordaremos um conteúdo bastante conhecido, Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos, porém, sob uma ótima pouco explorada, até mesmo desconhecida do mesmo, ou

---

<sup>174</sup> **Ibidem**, p. 378.

seja, sob a ótica da vivência dos indígenas Kiriri no Arraial de Canudos e na participação dos mesmos na Guerra de Canudos.

Tradicionalmente trabalhados com o nono ano no âmbito da Primeira República no Brasil, e dos movimentos sociais de contestação do período, o Arraial de Canudos e Conselheiro tiveram a importante ajuda dos índios Kiriri, situação que não está colocada nos livros didáticos, que descrevem Canudos como refúgio para os sertanejos pobres que escapavam da opressão dos coronéis e oligarcas, deixando de mencionar os indígenas e suas motivações.

### **Objetivos**

Destacar a participação dos indígenas Kiriri no cotidiano e na Guerra de Canudos. Debater as motivações que levaram os Kiriri a se juntarem aos moradores e defensores do Arraial de Canudos, comparando com os interesses e motivações de outros agentes históricos.

### **Habilidades**

Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.<sup>175</sup>

Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.<sup>176</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder às questões solicitadas e fazer uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 9º ano**

“A memória social enfatiza que os Kiriri ocupavam, à época, boa parte de suas terras e que viviam de suas atividades produtivas basicamente camponesas. Aí passou o Antônio Conselheiro (o que segue é um resumo editado):

<sup>175</sup> EF09HI01. **Ibidem**, p. 379.

<sup>176</sup> EF09HI06. **Ibidem**.

‘– Ele era choquinho, franzino e barbado, falava bem, dava conselho e era chamado de meu Bom Jesus. Dizia, mais ou menos, Deus no céu e o rei na terra; a monarquia era a lei de Deus na terra, a república desmanchava essa lei, impunha lei de judiaria, as tabelas de imposto que quebrou em Natuba, e Canudos se construiu na sua doutrina.

– O Conselheiro reuniu tudo quanto foi gente e o povo dizia *ai vamo, que eu num fico aqui*. (...) O Conselheiro falou de sua missão, para o bem de todos, e chamou os índios. A notícia correu, inclusive do rio de leite e ribanceira de cuscuz, e falaram *nois vamo, nois vamo*. – (...) Os índios foram tudo. Foi contado o que ficou. Iam porque queriam ir, não tinham promessa. No caminho faziam festa de noite e quando paravam o Conselheiro falava e o povo encasquetava e aí era *vamo, vamo*. Não levaram nada para comer, mas sempre eram bem recebidos por onde passavam, era uma santa alegria até Canudos.

– A água era água e as pedras eram pedras em Canudos, de modo que não trabalhavam lá na agricultura. Os índios iam para suas roças originais para fazer farinha e trazer para Canudos, não passavam fome, quando acabavam os mantimentos iam caçar e coletar na redondeza. Indo e vindo dizia lá tá bom, que era uma festa, a maior alegria do mundo. Os índios participavam das rezas e tinham suas próprias rezas também. O povo todo de Canudos era na doutrina de Deus.”

REESINK, E. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos).

### **Exercícios**

- 1- Uma das justificativas pelo massacre da população do Arraial de Canudos pelas tropas do governo foi a acusação de que Antônio Conselheiro seria monarquista. Copie o trecho do texto que pode ser relacionado a esta acusação.
- 2- Segundo relato dos indígenas Kiriri, o que os motivariam a ir para Canudos?
- 3- A partir da leitura do texto, comente a questão da tolerância religiosa no Arraial de Canudos. Existia ou não? **Justifique** sua resposta.
- 4- Faça uma ilustração relacionada ao tema.

### **Atividade 9**

**O encontro entre europeus e americanos.**

Esta atividade foi pensada para o sétimo ano, e está direcionada para a unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, e ao objeto de conhecimento *A conquista da América: domínios e resistências*.<sup>177</sup> Como esta atividade está baseada nas imagens produzidas por Theodore de Bry, seria interessante uma breve conversa anterior do professor com os alunos sobre o autor e sua obra.

Gravurista natural dos Países Baixos (Bélgica atual), de Bry nunca esteve na América. Sua monumental obra, fonte fundamental para conhecimento dos Tupinambá da região do atual Estado do Rio de Janeiro, foi criada com base em relatos de viajantes, principalmente nos relatos de Hans Staden, navegante alemão que naufragou próximo à costa do Rio de Janeiro e foi feito prisioneiro pelos Tupinambá.

Staden permaneceu prisioneiro durante alguns meses, o que lhe permitiu observar hábitos e costumes dos Tupinambá, como os festins antropofágicos que descreveu e Theodore de Bry tornou conhecidos com suas ilustrações.

### **Objetivos:**

Conhecer a diversidade cultural presente nos processos formativos da sociedade brasileira;

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

Identificar estereótipos e preconceitos presentes nas representações feitas por Theodore de Bry.

### **Habilidades**

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>178</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>179</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas das imagens ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

---

<sup>177</sup> **Ibidem**, p. 372.

<sup>178</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>179</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

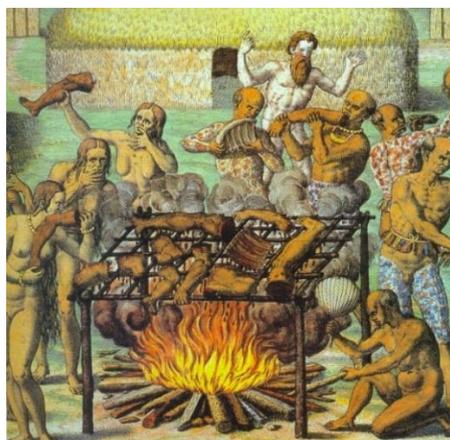
Reunidos em grupos de até 5 alunos, deverão proceder a interpretação das imagens para responder à questão proposta.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

### Atividade de História – 7º ano



*Dança dos Tupinambás*



*Canibais*

Você sabe o que é um estereótipo? O sítio Wikipedia define estereótipo como “... conceito ou imagem pré-concebida, padronizada e generalizada estabelecida pelo senso comum, sem conhecimento profundo, sobre algo ou alguém.” (Wikipedia.org) As ilustrações acima foram feitas por um gravurista e editor europeu chamado Theodore de Bry, no século XVI, e reproduz estereótipos que se tornaram comuns à época. Identifique e comente, em pelo menos cinco linhas, os estereótipos presentes nas gravuras.

### **Atividade 10**

#### **Indígenas nas correspondências dos jesuítas**

Esta atividade foi pensada para o sétimo ano, e está relacionada para a unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, e ao objeto de conhecimento *Resistências, invasões e expansão na América portuguesa*.<sup>180</sup>

A atividade precisa de contextualização prévia em relação à atuação da Companhia de Jesus entre os indígenas no período colonial. As cartas escritas pelos religiosos da Companhia de Jesus constituem importante fonte histórica do período

<sup>180</sup> **Ibidem**, p. 372.

colonial brasileiro. A correspondência entre os religiosos era estimulada e fazia com que as notícias circulassem entre as diversas regiões do Império Português onde os jesuítas estavam presentes.

### **Objetivos**

Analisar os diversos projetos dos conquistadores portugueses para os povos originários do Brasil, e a divergência entre catequese e escravidão.

Debater sobre as diversas visões e estereótipos criados pelos europeus acerca dos povos originários da América Portuguesa.

### **Habilidades**

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>181</sup>

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.<sup>182</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas dos textos ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

Esta atividade foi planejada para ser feita com os alunos divididos em grupo. Após a leitura dos dois pequenos trechos de cartas jesuíticas escritas por padres da Cia. de Jesus, o que era prática comum no período colonial, os alunos deverão responder à questão em pequeno texto, com cerca de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

## **Atividade de História – 7º ano**

### Texto 1

“E são tão cruéis e bestiais, que assim matam aos que nunca lhes fizeram mal, clérigos, frades, mulheres de tal parecer que os brutos animais se contentariam delas e não lhes fariam mal (...) Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrupulos, porque terão os homens escravos legítimos, tomados em guerra justa.” (Carta do padre Manuel da Nóbrega, 1558)

### Texto 2

---

<sup>181</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>182</sup> EF07HI10. **Ibidem**.

“Depois disto, com licença do padre Nóbrega, me fui a outra aldeia de 150 fogos (casas) e fiz ajuntar os moços e fiz-lhes a doutrina em sua própria língua. Achei alguns aqui mui hábeis e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto, para que temos necessidade de um colégio nesta Bahia para ensinar os filhos dos índios (...)” (**Carta do padre Azpilcueta Navarro, 1551**)

### **Exercícios**

Os padres jesuítas, Nóbrega e Navarro, tinham posições diferentes em relação aos indígenas. Compare as ideias dos dois jesuítas, identificando as diferenças entre elas, em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

### **Atividade 11**

#### **Brasil, quinhentos anos?**

A atividade número 11 também foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, como parte da unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*.<sup>183</sup> Esta atividade também poderia ser trabalhada com os alunos do nono ano, com a unidade temática *A história recente*.<sup>184</sup> Os objetivos e habilidades são os mesmos listados para a atividade número seis.

Aqui buscamos uma perspectiva indígena através de um texto de Ailton Krenak, outra importante liderança política entre os povos da floresta, também produzido no contexto de comemoração do “descobrimento” com a chegada do ano 2000.

#### **Objetivos**

Debater a divisão quadripartite tradicional de eras históricas, frente a outras temporalidades históricas possíveis.

Confrontar a noção de descobrimento do território e identificar processos que continuaram e continuam a acontecer.

Questionar o processo de conquista relacionado a um passado remoto colonial, dando visibilidade a processos similares que continuam a ocorrer.

#### **Habilidades**

---

<sup>183</sup> **Ibidem**, p. 372.

<sup>184</sup> **Ibidem**, p. 380.

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>185</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>186</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### **Atividade de História – 7º ano**

“Os fatos e a história recente dos últimos quinhentos anos têm indicado que o tempo desse encontro entre nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todos os dias. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que a quinhentos anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras do rio dos altos rios lá na Amazônia. De vez em quando a televisão ou o jornal mostram uma frente de expedição entrando em contato com um povo que ninguém conhece, como recentemente fizeram sobrevoando do helicóptero a aldeia dos Jamináwa, um povo que vive na cabeceira do rio Jordão, lá na fronteira com o Peru, no estado do Acre. Os Jamináwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora!

Poderíamos afirmar, então, que para os Jamináwa 1500 ainda não aconteceu.”

O eterno retorno do encontro, Ailton KrenaK.

### **Exercícios**

---

<sup>185</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>186</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

O autor do texto, Ailton Krenak, questiona um evento histórico de grande importância, para o Brasil e para o mundo. Que evento seria este? Quais os argumentos são utilizados por Krenak para criticá-lo? Responda em um texto com cerca de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

## **Atividade 12**

### **Povos originários do Brasil**

A atividade número 12 foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, mais uma vez como parte da unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*.<sup>187</sup> Esta atividade pode contribuir para ampliar a visibilidade dos povos originários e as suas demandas na atualidade, surpreendendo os alunos do sétimo ano, já que em uma metrópole como o Rio de Janeiro eles não esperam que os indígenas possam se comportar de maneira diferente dos estereótipos através dos quais são conhecidos. Esta atividade também desperta bastante interesse, basicamente no final, com a apresentação dos videoclipes da banda de rap Brô MC's composta por um grupo de jovens de etnia Guarani-Mbyá.

#### **Objetivos:**

Conhecer a diversidade cultural presente nos processos formativos da sociedade brasileira;

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

Identificar a presença dos povos indígenas na atualidade, em contexto diversos, inclusive nas cidades.

#### **Habilidades**

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>188</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> **Ibidem**, p. 372.

<sup>188</sup> EF07HI08. BNCC, p. 373.

<sup>189</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

Identificar as populações originárias como parte das questões próprias do tempo presente.

Analisar as permanências de questões e problemáticas pertinentes os povos originários ao longo dos diversos períodos da História do Brasil.

### Recursos

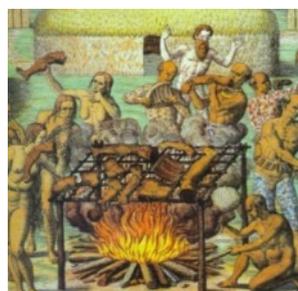
Projeto *Datashow* e conexão de internet (os vídeos podem ser *baixados* previamente, se possível).

### Procedimentos

Reunidos em grupos de até 5, os alunos deverão proceder a interpretação de imagens, e assistir à dois vídeos de música rap, de um grupo formado por indígenas, o Brô MC's (existem outras opções, como grupos de rock) para responder à questão proposta.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 7º ano



Representações dos povos originários do Brasil produzidas no século XVI. Na primeira imagem, acima na legenda, identifica um habitante da América (De l'amerique). Nas imagens seguintes, cenas de rituais antropofágicos produzidas por Theodore de Bry. Abaixo, indígenas habitantes de uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro, e ao lado o grupo de rap Brô MC's, formados por indígenas Guarani da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.



Abaixo, endereço dos vídeos dos Brô MC's no sítio do youtube.com.

<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJ1ZxT6s>

### **Exercício**

Compare a situação dos indígenas no passado e na atualidade. O grupo deverá fazer um pequeno texto, com cerca de 8 linhas para comentar a questão dos indígenas ao longo do tempo.

### **Atividade 13**

#### **Indígenas em ambiente urbano**

Esta atividade pode ser relacionada à unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II *A história recente*, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>190</sup> Esta atividade também nos permite trabalhar questões e demandas próprias dos indígenas no tempo presente, em um contexto marcado pelas teorizações oriundas de um ambiente multicultural da construção identitária na atualidade.

Para tanto, trabalhamos com uma reportagem produzida no contexto da preparação da cidade do Rio de Janeiro para o mundial de futebol da FIFA, no ano de 2014. Retrata a tentativa de remoção da Aldeia Maracanã, um grupo de indígenas e simpatizantes que ocupava um prédio antigo que fica ao lado do Estádio Mário Filho, o Maracanã, e que deveria ter sido demolido para a construção de vagas de estacionamento, de acordo com o projeto de reforma do complexo esportivo.

#### **Objetivos**

Debater as mobilizações dos indígenas, em suas lutas por reconhecimento de identidades, garantias legais e ampliação de direitos.

---

<sup>190</sup> **Ibidem**, p. 380.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### Habilidades

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>191</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>192</sup>

### Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder às questões solicitadas.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

### Atividade de História – 9º ano



“De tênis Nike, mascando chiclete, um índio monta guarda no portão que dá acesso ao antigo Museu do Índio, na zona norte do Rio. Para os indígenas, aquele território é uma aldeia em plena Avenida Maracanã. Para o governo do estado do Rio, dono da área, o terreno será o novo estacionamento do estádio que receberá a final da Copa de 2014. Desde sábado, quando a polícia tentou invadir o local, os indígenas redobram os cuidados e passaram a controlar o acesso ao antigo museu. Atualmente, quem quer ver índio sem tênis e celular vai à Rua das Palmeiras, em Botafogo, onde funciona o novo Museu do Índio. Mas o projeto de abrir espaço para o novo Maracanã colocou em pé de guerra os silvícolas e o estado. A questão será decidida na forma do homem branco: na Justiça.” <https://veja.abril.com.br/brasil/no-maracana-o-milagre-da-multiplicacao-dos-indios/> Por **Cecília Ritto e Thiago Prado** - 15 jan 2013, 19h53

<sup>191</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>192</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

### **Exercícios**

A reportagem acima, publicada pela revista Veja em 2014, aborda o entrave jurídico entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e um grupo de indígenas que ocupavam o prédio chamado de Museu do Índio, que corria o risco de ser demolido.

Segundo a reportagem,

- a) Qual era o significado do local para os indígenas?
- b) Qual era o significado do local para o Estado?
- c) Como a reportagem descreve os indígenas?

### **ATIVIDADE 14**

#### **A Serpente Cósmica e o DNA**

Atividade relacionada à unidade temática *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeia*, e o objeto de conhecimento *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial*.

Esta atividade foi baseada no livro *A Serpente Cósmica: o DNA e a Origem do Saber*, de Jeremy Narby. O autor estabelece uma interessante relação entre o conhecimento xamânico dos povos das florestas da Amazônia peruana e o conhecimento científico da atualidade, através das representações místicas da Serpente Cósmica e o formato das cadeias do DNA.

#### **Objetivos:**

Debater a existência de diversas formas de conhecimento produzida pelos seres humanos.

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

#### **Habilidades**

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.<sup>193</sup>

Valorizar os saberes produzidos por povos diversos, identificando a disseminação do conhecimento xamânico entre os povos originários da América.

---

<sup>193</sup> EF07HI03. **Ibidem**, p. 373.

## Recursos

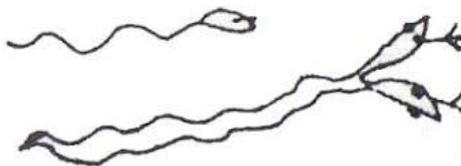
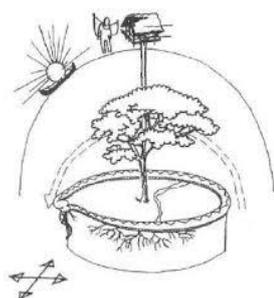
Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

## Procedimentos

Reunidos em grupos de até 5, os alunos deverão proceder a interpretação de imagens, e à leitura dos trechos selecionados para responder à questão proposta.

**Duração:** Um tempo de aula (50 minutos).

## Atividade de História – 7º ano



Representações da serpente cósmica.



O DNA.

“É claro, enquanto criadora da vida, a serpente cósmica é mestre em metamorfose. Invariavelmente, nos mitos do mundo onde desempenha um papel central, ela cria se autotransformando; muda enquanto permanece a mesma.”

(NARBY, Jeremy. *A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber*. P. 92.)

“O DNA é um *mestre das transformações* e as instruções nele contidas são responsáveis pelo ar que respiramos, pela paisagem que vemos e pela espantosa quantidade de seres vivos da qual fazemos parte. Em quatro bilhões de anos o DNA se desdobrou em um número incalculável de espécies, permanecendo rigorosamente o mesmo.

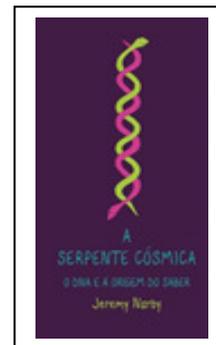
No interior do núcleo, o DNA se enrosca e se estende, se contorce e ondula. Frequentemente, os cientistas comparam a forma e os movimentos dessa longa molécula com os de uma *serpente*.” (NARBY, Jeremy. *A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber*. Ps. 96 e 97.)

“Resumindo, o DNA é um mestre em transformação em forma serpentina, vivendo na água e sendo, ao mesmo tempo, muito comprido e minúsculo, simples e duplo.

Exatamente como a serpente cósmica.” (NARBY, Jeremy. *A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber*. P. 97.)

### Exercícios

As imagens apresentadas no início e os trechos citados foram retirados do livro mostrado ao lado. As imagens 1 e 2 foram produzidos por um xamã de um povo indígena da Amazônia peruana, os Ashaninka. O autor procura valorizar o conhecimento xamânico dos povos da floresta.



Com base nas informações apresentadas, responda:

- 1- Qual é a comparação feita pelo autor?
- 2- O conhecimento produzido por estes povos deve ser valorizado? Responda em um pequeno texto com cerca de 5 linhas, explicando a conclusão do grupo.

## 4.1 Referências de textos e imagens

### Atividade 1:

Kêhíri, Tõrãmã. Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã / Tõrãmã Kêhíri, Umusi Pãrõkumu; desenhos de Luiz e Feliciano Lana. -- 2. ed. – São João Batista do Rio Tiquié : UNIRT ; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN, 1995. 264 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.1). P. 19. Disponível em <[http://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec;=frontcover&hl;=pt-BR&source;=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad;=0#v=onepage&q;&f;=false](http://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec;=frontcover&hl;=pt-BR&source;=gbs_ge_summary_r&cad;=0#v=onepage&q;&f;=false)>  
<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>

### Atividade 2:

<http://historiadobrasilja.com/serra-da-capivara/serra-d-a-capivara-pinturas/>  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque\\_Nacional\\_Serra\\_da\\_Capivara](https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Nacional_Serra_da_Capivara)  
<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/como-homem-chegou-america.htm>

### Atividade 3:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caral>  
<http://www.terrainca.com.br/daniken/>  
<https://bles.com/america/peru/descubren-en-peru-un-muro-de-3-800-anos-de-antiguedad-con-enigmaticas-figuras.html>

### Atividade 4

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrimos os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 16.

### Atividade 5

<https://epoca.globo.com/a-historia-de-lulu-kamayura-india-criada-como-filha-pela-ministra-dameres-alves-23416132>

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrimos os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. Ps. 16 e 17.

#### Atividade 6

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrimos os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 18.

#### Atividade 7

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrimos os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 19.

#### Atividade 8

REESINK, E. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos). In: CARVALHO, MR., and CARVALHO, AM., org. Índios e caboclos: a história recontada [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 243-256. ISBN 978-85-232-1208-7. Disponível em Scielobooks <<http://books.scielo.org>>.

#### Atividade 9

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>

<http://astroclick.com.br/precisamos-ser-mais-indios/>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor\\_de\\_Bry\\_-\\_Canibais.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor_de_Bry_-_Canibais.jpg)

#### Atividade 10

LEITE, Serafim. Novas Cartas Jesuíticas (de Nóbrega a Vieira). Companhia Editora Nacional : Rio de Janeiro, 1940. Ps. 76 e 77.

Primeiras Cartas do Brasil (1551 – 1555). Introdução e notas de Sheila Moura Hue, Rio de Janeiro : Zahar, 2006, p. 77 – 85.

#### Atividade 11

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 25.

### Atividade 12

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Historie\\_d%27un\\_voyage\\_faict\\_en\\_la\\_terre\\_du\\_Br%C3%A9sil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Historie_d%27un_voyage_faict_en_la_terre_du_Br%C3%A9sil)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor\\_de\\_Bry\\_-\\_Canibais.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor_de_Bry_-_Canibais.jpg)

<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/theodoredebry2.jpg>

<https://blogdaines.wordpress.com/2014/10/06/preconceito-e-discriminacao-contrapessoas-indigenas-no-brasil/>

<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJ1ZxT6s>

### Atividade 13

<http://eteia.blogspot.com/2013/01/salve-aldeia-maracana.html>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/sem-reforma-prometida-museu-do-indio-segue-abandonado-ao-lado-do-maracana>

<https://veja.abril.com.br/brasil/no-maracana-o-milagre-da-multiplicacao-dos-indios/>

### Atividade 14

NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber. Rio de Janeiro : Dantes, 2018. Ps. 91, 92, 94 (figuras); 92, 96 e 97 (trechos).

<https://www.travessa.com.br/a-serpente-cosmica-o-dna-e-a-origem-do-saber-1-ed-2018/artigo/ba772162-36c2-4c8f-b5a6-d85db21d70bf>

## 5 Considerações Finais

No momento em que escrevo este texto, as populações indígenas enfrentam uma série de novos “velhos” desafios que são conformadores de um contexto historicamente importante, politicamente dominado por um governo de ultradireita, que reedita ideias e práticas desenvolvimentistas e militaristas em relação à região da Floresta Amazônica. Como foi durante a ditadura militar, desenvolver economicamente a região e fortalecer fronteiras com outros Estados Nacionais são objetivos imperativos. O sítio da Internet Povos Indígenas do Brasil ([pib.socioambiental.org](http://pib.socioambiental.org)) informa:

“No período pós 1964, o lema ‘integrar para não entregar (a Amazônia)’ foi a base ideológica para o Plano de Integração Nacional – com a construção de obras de infraestrutura e a concessão de benefícios fiscais aos investidores privados – que uniu objetivos econômicos às preocupações geopolíticas, para ocupar o que era chamado de ‘vazio demográfico’, desconsiderando a ocupação indígena.”<sup>194</sup>

O jornal El País Brasil, por exemplo, traz uma reportagem publicada em 14/07/2020, que pode ilustrar a situação vivenciada pelos povos da floresta. O título é parte da fala de Dário Kopenawa; “*Meus antepassados morreram pelo mesmo que eu estou enfrentando: o garimpo ilegal e a epidemia.*” Filho de Davi Kopenawa, líder indígena Yanomami, Dário relata os infortúnios do seu povo com a atividade mineradora e a epidemia de Covid-19, que compara aos problemas que os Yanomami enfrentaram durante a ditadura iniciada em 1964, com a abertura da rodovia transamazônica, a invasão do garimpo e das doenças.<sup>195</sup> O mesmo jornal, em janeiro de 2020, publicava reportagem com o título: “*A semana em que 47 povos*

<sup>194</sup> Disponível em [https://pib.socioambiental.org/pt/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_e\\_soberania\\_nacional](https://pib.socioambiental.org/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_e_soberania_nacional) acessado em <15/07/2020>.

<sup>195</sup> “O líder indígena Dário Kopenawa, de 36 anos, cresceu vendo homens brancos avançarem pelo território Yanomami, no norte do Brasil, para arrancar ouro e construir estrada. Cavavam para retirar pedras preciosas das profundezas da terra e acabaram libertando as *xawara* — doenças enterradas ali pelo criador Omama, segundo a cultura desse povo. Há décadas, os Yanomami —um dos povos indígenas mais isolados do país— lutam para sobreviver às epidemias levadas por não indígenas a seu território. Foi assim quando o sarampo chegou, durante a construção da rodovia Perimetral Norte (BR-210) pela ditadura militar, e deixou um lastro de morte, com dezenas de comunidades dizimadas. E tem sido assim com a recente epidemia do novo coronavírus, que veio justo num momento em que o garimpo ilegal na região voltou a crescer.” Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-14/meus-antepassados-morreram-pelo-mesmo-que-eu-to-enfrentando-o-garimpo-ilegal-e-a-epidemia.html> acessado em <15/07/2020>.

*indígenas brasileiros se uniram por um manifesto antígenocídio*”.<sup>196</sup> Liderados pelo cacique Raoni, os povos da floresta buscavam estratégias comuns contra a perigosa situação que vivenciam, algo de grande magnitude na História do Estado Nacional brasileiro.

A conjuntura histórica que vislumbramos é a de uma nação em uma espécie de encruzilhada do destino, abraçando, sob a roupagem do conservadorismo, seu passado senhorial, elitista e escravocrata, desconfiada mais do que nunca de ideias e pensamentos que possam ser chamados de progressistas, tidos como próprios de ideologias de esquerda. Iniciativas para melhorar a vida dos povos originários da floresta voltam a ser encarados pelo poder público como obstáculo à soberania e defesa do território ou entrave para o desenvolvimento econômico.

Nesse momento quixotesco, em que políticas públicas levam em consideração inimigos imaginários e teorias conspiratórias, intelectuais e professores precisam exercitar a capacidade argumentativa e contrapor narrativas históricas que se tornaram populares, embora esdrúxulas, expressas em obras como o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, do jornalista Leandro Narloch, que escreveu, por exemplo: “Uma das consequências da chegada dos jesuítas a São Paulo foi dar um alívio à mata atlântica — até então, os índios botavam fogo na floresta não só para abrir espaço de cultivo, mas para cercar os animais com o fogo e depois abatê-los.”<sup>197</sup>

Diante da possibilidade de novos genocídios, entre tantos outros enfrentados pelos povos originários do Brasil, a utilidade e importância do ensino de História indígena no ensino da História do Brasil transforma-se em necessidade. Trazer os povos originários para o presente, ressaltar a permanência destes povos na sociedade brasileira, principalmente para os estudantes de grandes centros urbanos do país, como o Rio de Janeiro, são contribuições possíveis e necessárias, não só da História, mas também de outras disciplinas escolares.

Mais do que perceber e conhecer os povos indígenas, seja o indígena em um modo de vida original, seja aquele que adotou hábitos mais cosmopolitas, é

---

<sup>196</sup> Disponível em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-19/a-semana-em-que-47-povos-indigenas-brasileiros-se-uniram-por-um-manifesto-anti-genocidio-e-anti-ecocidio.html>> acessado em <17/07/2020>.

<sup>197</sup> NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009, p. 5.

interessante que a população respeite e valorize o patrimônio étnico e cultural diverso que o país possui. É importante que essa riqueza seja valorizada, e não excluída, retraída, apagada por visões estereotipadas e preconceituosas, construídas historicamente por imperativos econômicos colonialistas, e persistentes em nossa cultura histórica. É neste sentido que conduzimos nossas reflexões. Foi com a pretensão de estimular ou ajudar os professores de História deste país a abordarem as questões indígenas na História do Brasil em suas aulas que propomos as atividades apresentadas no capítulo final desta dissertação.

Fica para nós a feliz experiência possibilitada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, ao unir pesquisa acadêmica e prática docente. Ampliar os meios de acesso e permanência dos professores em atuação docente aos meios de formação e qualificação é um caminho efetivo para a construção de uma educação de maior qualidade e eficiência, esforço que deve ser de todos os envolvidos no processo, inclusive, no plano ideal, dos próprios estudantes. E o Mestrado Profissional em Ensino de História é um passo significativo nesta busca.

Nem todas as atividades compartilhadas no último capítulo foram trabalhadas efetivamente em sala de aula. Faz bastante tempo, por exemplo, que não trabalhamos com turmas do sexto ano (e não estou reclamando disso). Mas obtivemos um bom retorno dos alunos nas atividades trabalhadas. Os professores podem e devem fazer alterações e adaptações que considerarem pertinentes. Ou talvez buscarem inspiração para outras atividades, ampliando as formas de abordagem dos indígenas na História do Brasil, em seus diferentes períodos e em diferentes níveis de escolaridade.

Espero ter contribuído, de alguma forma, para estimular boas práticas neste sentido, como muitos professores vem fazendo e compartilhando, retirando os povos originários desse lugar de incompreensão que ocupam no imaginário e na consciência de grande parte da população.

## 6

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil:** revisões historiográficas. Rev. Bras. Hist. vol.37 no.75 São Paulo mai./ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses indígenas:** identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, e ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (organização.). **Introdução à História pública.** São Paulo: Letra e voz, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre : editora Mediação, 2ª edição, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. **Revista de antropologia.** vol. 35. São Paulo: USP, 1992, p. 21-74.

\_\_\_\_\_. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado (entrevista). **Prisma Jurídico,** vol. 10, núm. 2, julho-dezembro, 2011, pp. 257-268. Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e História indígena:** questões de conceitos, métodos e relevância das pesquisas. História vol.30 no.1 Franca jan./jun. 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica:** Del saber sabio al saber enseñado. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

CHERVEL, André. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação,** nº 2. Porto Alegre : Editor Tomaz Tadeu da Silva, 1990.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado:** pesquisa de antropologia política; tradução de Theo Santiago. Ri de Janeiro : F. Alves, 1978.

- COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, núm. 8, 2009, pp. 267-286 Universidad de Alicante. Alicante, España.
- FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro : Zahar, 4ª edição, 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP : Editora Papirus, 1993.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONTANA, Joseph. **A História dos homens**. Bauru : Edusc, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, nº 5. Porto Alegre : Editor Tomaz Tadeu da Silva, 1992.
- FURET, François. **A Oficina da História**. Tradução de Adriano D. Rodrigues. Lisboa : Editora Gradiva, [s/d].
- GOODSON, Ivor F. **A história social das disciplinas escolares**. In: \_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa : Educa, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (organizadoras) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo : Editora Cortez, 3ª edição, 2010. P. 206.
- MATTOS, Selma Rinaldi. Lições de História do Brasil. In: **O Brasil em lições**. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Acess, 2000.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro : Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Almícar Araujo. (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. **Pesquisa em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (organizadores). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis : Editora Vozes, 10ª edição, 2013.

NARBY, Jeremy. **A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber**. Rio de Janeiro : Dantes, 2018.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009.

NOVAES. Adauto (organizador), **A outra margem do ocidente**. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999.

REIS, José Carlos. **História e teoria: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.

REVEL, Jacques (organizador). **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Faperj; FGV Editora, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Indígenas em contexto urbano e o ensino de História**. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 87 - 111, set./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## FONTES

Orientações Curriculares, anos 2016 e 2020. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Base Nacional Comum Curricular (1ª, 2ª e 3ª versões).



# UMA HISTÓRIA ORIGINÁRIA

**Atividades para abordar os indígenas na História**

LEANDRO NEPOMUCENO NUNES

PUC-RJ

## CADERNO DE ATIVIDADES

### Sugestões para abordar os indígenas na História

PUC-Rio - Certificação Digital N° 1813297/CA

**Autor: Leandro Nepomuceno Nunes**  
**Orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello**

#### APOIO



**Projeto gráfico: Luana Brito Jeronimo**

## Sobre o autor

Leandro Nepomuceno Nunes possui graduação e licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), e mestrado em Ensino de História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ- (2020).

Atualmente é professor no Ensino Fundamental II e professor de História no Ensino Médio, nas redes públicas do Estado e do Município do Rio de Janeiro.



## Apresentação

Esse caderno de atividades surgiu a partir da efetivação de uma ação propositiva como parte do mestrado profissional em Ensino de História, onde apresentamos as 14 atividades para serem trabalhadas em sala de aula, em turmas do Ensino Fundamental II.

Com este trabalho temos a pretensão de contribuir com os objetivos da lei 11.645/08, ampliando a percepção, entre os jovens estudantes, acerca da existência, óbvia, porém apagada, das populações originárias, não só na História, onde sempre estiveram, mas sobretudo na contemporaneidade, onde estão as questões e demandas caras a esses povos. É neste sentido que as atividades aqui propostas foram construídas.

Procuramos associar as atividades aos pressupostos trazidos pela nova Base Nacional Comum Curricular, para facilitar e estimular a apropriação do documento pelos professores de História. As atividades foram elaboradas de maneira simples, para reforçar conteúdos previamente trabalhados e para serem feitas, a maioria delas, em um ou dois tempos de aula de 50 minutos. Podem ser adaptadas para outros anos de ensino diferentes daqueles aqui sugeridos, e a outras dinâmicas e outros níveis de complexidade. No final do caderno, disponibilizamos uma listagem com as referências de fontes textuais e imagéticas utilizadas para elaborar as atividades.

## Atividade 1

### A criação do mundo sob diferentes perspectivas

Esta atividade pode ser relacionada à unidade temática ***História: tempo, espaço e formas de registro***; e ao objeto de conhecimento *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização*<sup>1</sup>, presentes no conteúdo programático sugerido para o sexto ano do Ensino fundamental II (anos finais).

Trata-se de um exercício simples de comparação entre dois dos muitos relatos de criação do mundo produzidos por diversos povos, na América e no mundo todo, ao relato bíblico cristão, o mais aceito, que se pretende universal, que se coloca como ***o relato***.

Utilizamos aqui um relato registrado por um indígena da cultura Desana, Luiz Lana, da região do Rio Negro, Amazonas, a partir dos registros orais passados por seu pai e outros indígenas Desana.

### Objetivos

Relembrar a existência de relatos de criação do mundo (criacionismo), contraponto às teorias científicas como o *Big Bang* e a seleção natural.

Confrontar diferentes formas de explicação da realidade e da existência.

Relembrar a existência de diferentes versões do mesmo evento, pensadas a partir de diferentes culturas.

### Habilidades

Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo.

---

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular (versão 3), p.370. Disponível em < portal.mec.gov.br >

Analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.<sup>2</sup>

### Recursos

Cópias impressas dos textos ou um projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada em grupos com até cinco alunos, cada. Após leitura coletiva dos relatos de criação, os grupos vão se reunir para debater, com a mediação do professor, sobre as semelhanças e as diferenças entre eles.

Cada grupo deverá apresentar o resultado do debate em um breve texto com cerca de dez linhas, expondo semelhanças e diferenças identificadas e comentadas pelo grupo.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

#### Atividade de História – 6º ano

Leiam os textos que seguem. São dois relatos diferentes sobre a criação do mundo. O primeiro é trecho de um relato registrado entre os indígenas da região do Rio Negro, na Amazônia. O segundo é um trecho do Gênesis, livro bíblico que também retrata a criação do mundo. Após a leitura dos textos, o grupo deverá fazer um debate, identificando semelhanças e diferenças entre eles. O grupo deverá apresentar um desenho que ilustre a criação do mundo e o resultado do debate, que deverá ser expresso em um pequeno texto com cerca de dez linhas.

#### Texto 1

#### Origem do mundo e da humanidade

Primeira parte: Origem do mundo

#### O mundo não existia

---

<sup>2</sup> EF06HI03. As duas habilidades anteriores foram adaptadas das propostas da BNCC, respectivamente, EF06HI01 e EF06HI02. **Ibidem**, p. 371.

No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo.

Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma.

Isso aconteceu no meio das trevas. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto.

Esse quarto chama-se Uhtãboho taribu, o “Quarto de Quartzo Branco”. Ela se chamava Yebá Buró, a “Avó do Mundo” ou, também “Avó da Terra”.

### **Como ela apareceu**

Haviam coisas misteriosas para ela criar-se por si mesma. Haviam seis coisas misteriosas: um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro, uma cuia de ipadu", o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia. Sobre estas coisas misteriosas é que ela se transformou por si mesma. Por isso, ela se chama: a “Não Criada”. Foi ela que pensou sobre o futuro mundo, sobre os futuros seres. Depois de ter aparecido, ela começou a pensar como deveria ser o mundo. No seu Quarto de Quartzo Branco, ela comeu ipadu, fumou o cigarro e se pôs a pensar como deveria ser o mundo.

Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kèhíripõrã.

## **Texto 2**

### **Gênesis 1**

No princípio criou Deus o céu e a terra.

E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sob a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.

E disse Deus: Haja luz; e houve luz.

E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas.

E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro.

E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas.

**Gênesis 1:1-6**

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

**Gênesis 1:27**

E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra.

Fonte: Bibliaonline.com.br



## Atividade 2

### O Povoamento da América

Esta atividade também foi pensada para o sexto ano do Ensino fundamental II. Relaciona-se à mesma unidade temática da atividade anterior, ***História: tempo, espaço e formas de registro***, e ao mesmo objeto de conhecimento: *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização*.<sup>3</sup>

Para esta atividade, trabalhamos com registros rupestres da Serra da Capivara, no Estado do Piauí, onde os estudos liderados pela arqueóloga Niède Guidon e as datações realizadas nos registros arqueológicos da região trouxeram questionamentos importantes quanto as teorias e hipóteses que procuram explicar a chegada dos seres humanos ao continente americano.

### Objetivos

Identificar ou relembrar processos de expansão geográfica dos seres humanos a partir da diáspora inicial da espécie humana, ao deixar a África para ocupar outros continentes.

Possibilitar a análise e a comparação entre as principais teorias acerca do povoamento do continente americano.

### Habilidades

Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos indígenas.<sup>4</sup>

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> **Ibidem**, p. 370.

<sup>4</sup> EF06HI04. **Ibidem**, p. 371.

<sup>5</sup> EF06HI05 (adaptado). **Ibidem**.

## Recursos

Cópias impressas ou projetor *Datashow* para exibir textos e imagens para os alunos.

## Procedimentos

A atividade deverá ser realizada em grupo com até cinco alunos, cada. Após leitura coletiva dos textos e análise das imagens disponibilizadas, os grupos vão se reunir para debater e para comparar, com a mediação do professor, as duas hipóteses acerca da chegada do ser humano as Américas, apresentadas no texto número 2.

Cada grupo deverá apresentar o resultado do debate em um breve texto com cerca de dez linhas expondo, com argumentos que justifiquem a escolha, qual das duas hipóteses seria mais aceitável ou verossímil.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 6º ano

Leiam os textos que seguem. O primeiro foi retirado do sítio Wikipedia, e traz parte do verbete sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Estado do Piauí. O segundo texto, retirado do sítio Brasil Escola, traz um trecho onde são comentadas as duas principais hipóteses científicas para a chegada do ser humano no continente americano.

Após a leitura dos textos e da análise das imagens, o grupo deverá fazer um debate, identificando qual teoria parece mais comprovável. O resultado do debate deverá ser expresso em um pequeno texto com cerca de dez linhas, explicando e justificando a escolha do grupo, e em um desenho que a ilustre, podendo ser feito em estilo artístico rupestre.

### Texto 1

“Área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e Patrimônio Cultural da Humanidade - UNESCO, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente. Contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a **Serra da Capivara** foi densamente povoada em períodos pré-históricos. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter 50.000 anos, os mais antigos registros na América.”

(Wikipedia)



Figura 1: Pintura rupestre na Serra da Capivara.

### Texto 2

“Atualmente, existem duas teorias que tentam explicar a chegada do homem ao continente americano: a **teoria transoceânica** e a **teoria de Bering**. Segundo a teoria transoceânica, há cerca de 10 mil anos os homens que habitavam a Polinésia (na região da Oceania) se locomoveram em direção à América do Sul em pequenos barcos. Esses teriam se movido por meio das correntes marítimas que os conduziram.

De acordo com a teoria de Bering, o homem teria chegado à América através do Estreito de Bering, localizado entre o extremo leste do continente asiático e o extremo oeste do continente americano,

os dois pontos se encontram separados por 85 km. Segundo essa teoria, a chegada do homem ao continente americano ocorreu há, aproximadamente, 50 mil anos, quando nômades asiáticos atravessaram o Estreito de Bering; que nesse período encontrava-se congelado em razão da era glacial, formando assim uma ponte natural entre os dois pontos. A partir daí o homem migrou até a parte meridional do continente americano. Essas são teorias que possuem maior aceitabilidade no meio científico, mas não se tem certeza quanto às suas afirmações.” (Brasilescola).



Figura 2: Estreito de Bering.

## Atividade 3

### Caral, a cidade mais antiga das Américas?

Esta atividade relaciona-se à unidade temática da BNCC *A invenção do Ocidente e o contraponto com outras sociedades*.<sup>6</sup> Embora a ideia de abordar um conteúdo de ensino com o objetivo de oferecer um contraponto ao Ocidente seja, de certa forma, *eurocentrada*, consideramos válida a possibilidade por ela engendrada.

Para abordagem desta unidade temática, também referente ao sexto ano do Ensino Fundamental II, escolhemos um conteúdo que não faz parte da História do Brasil convencional, por trabalharmos com fontes sobre o sítio arqueológico da antiga cidade de Caral, em território peruano. Essa aparente desvantagem pode ser transformada em uma oportunidade de trabalharmos questões como as fronteiras dos Estados Nacionais das sociedades contemporâneas, em comparação com a distribuição geográfica das populações ameríndias na Antiguidade.

Para a efetivação desta atividade em sala de aula, é importante que os alunos tenham trabalhado conteúdos que seriam de conhecimentos prévios importantes, basicamente os que se referem à chamada Antiguidade Oriental e ao Antigo Egito, para efeitos de comparação.

### Objetivos

Conhecer os povos que habitaram as Américas na Antiguidade.

Comparar as instituições sociais e os aparatos do Estado em antigas sociedades que surgiram em diferentes continentes.

### Habilidades

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> **Ibidem**, p. 370.

<sup>7</sup> EF06HI05. **Ibidem**, p. 371.

Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.<sup>8</sup>

### Recursos

Cópias do texto impresso ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto e análise das imagens, os alunos deverão identificar as informações solicitadas.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

#### Atividade de História – 6º ano

“A antiguidade da Cidade Sagrada de Caral confirmou-se através de 42 datações rádio carbônicas realizadas nos Estados Unidos. Segundo estes, a Cidade Sagrada de Caral tem uma antiguidade média entre 2.627 a 2.100 anos a.C. aproximadamente, enquanto no resto da América o desenvolvimento urbano começou 1.550 anos depois deste (?)<sup>9</sup> Peru. A sua descoberta muda as teorias que até agora existiam sobre o aparecimento das antigas civilizações no Peru.

Até pouco tempo considerava-se a Chavín de Huántar o mais velho foco cultural deste país, com um máximo de 1.500 anos a.C.

A cidade existiu durante os anos 3000 a.C. até 1800 a.C., quando a cidade sofreu com secas, fome, doenças e seus habitantes abandonaram a cidade, até ser descoberta em 1905.” (Wikipedia – 29/03/2020).



Figuras 4 e 5: Sítio arqueológico de Caral, no Peru.

<sup>8</sup> EF06HI06. **Ibidem.**

<sup>9</sup> Aqui parece haver uma lacuna no texto do sítio (depois deste *no* Peru).

### Exercícios

- 1- Segundo o texto acima, em que período a cidade de Caral existiu?
- 2- Como a antiguidade da cidade foi confirmada?
- 3- Você conhece sociedades tão antigas como esta que construiu a cidade de Caral? Quais?

## Atividade 4

### Descobrimo os brancos

Esta atividade poderia ser utilizada para trabalharmos a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II **A história recente**, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>10</sup> Através desta atividade, podemos reavivar e discutir conteúdos abordados em anos anteriores sobre os indígenas em situação de contato com os “homens brancos”, guardando o risco de sermos anacrônicos.

Também pode ser interessante por permitir uma abordagem da História sob a ótica das populações originárias em uma temporalidade presente, dando maior visibilidade às populações indígenas em seus processos históricos em uma dinâmica diversa. Para tanto, utilizamos um trecho de texto de Davi Kopenawa, importante liderança política e religiosa entre os indígenas Yanomami, que expressa sua visão crítica à noção do “descobrimento” do Brasil, publicado em um contexto de comemoração dos “500 anos do Brasil”.

### Objetivos

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a necessidade de demarcações de terras ou proteção das Tis já demarcadas.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### Habilidades

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>11</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>12</sup>

### Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão identificar as informações solicitadas.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

#### Atividade de História – 9º ano

“Há muito tempo, meus avós, que habitavam *Môramahi araopí*, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Toototobi, iam às vezes visitar nas terras baixas outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Aracá. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira piaçaba ao longo do rio. Durante estas visitas nosso mais velhos obtiveram seus primeiros facões. Eles me contaram isso muitas vezes quando eu era criança. Naquele tempo, eles só encontravam brancos ao viajarem muito longe de sua aldeia e não iam vê-los sem motivo. Haviam visto suas ferramentas metálicas e as cobiçavam, pois possuíam apenas pedaços de metal que Omama deixara. Era durante essas longas viagens que, de vez em quando, eles conseguiam obter um facão ou mesmo um machado. Trabalhavam então em suas plantações emprestando-os uns aos outros. Quando um tinha aberto sua plantação, passava-os a um outro e assim por diante. Eles emprestavam também essas poucas ferramentas metálicas de uma aldeia a outra. Não era para procurar fósforos que iam ver os brancos tão longe, não: tinham seus paus de cacauero para fazer fogo. Evidentemente, eles achavam as panelas de alumínio muito bonitas, mas tampouco era por isso que faziam aquelas

---

<sup>12</sup> EF09HI28. **Ibidem.**

viagens: também tinham vasilhas de terracota para cozinhar sua caça. Era realmente por seus facões e seus machados que iam visitar aqueles estrangeiros.”

*Descobrimo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### Exercícios

- 1- Segundo o texto acima, trecho das memórias de Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami, o que motivava este povo a entrar em contato com os “homens brancos”?
- 2- Quais atividades feitas pelos indígenas em suas terras podemos identificar no texto?
- 3- Quem seria Omama? Se for possível, faça uma pesquisa.
- 4- Faça um desenho para ilustrar a situação narrada no texto.

## Atividade 5

### Indígenas na atualidade

Esta atividade tem os mesmos referenciais da atividade anterior, a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II, **A história recente**, e o objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>13</sup> Através dela, podem ser abordadas questões pertinentes aos interesses indígenas no tempo presente. Propomos uma comparação entre o registro jornalístico polêmico acerca da adoção ou sequestro da filha indígena da ministra Damares Alves, da etnia Kamayurá, com os registros feitos por Davi Kopenawa de memórias de sua infância.

### Objetivos

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a ação de grupos religiosos.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### Habilidades

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>14</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>14</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>15</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

## Recursos

Cópias impressas dos textos ou projetor *Datashow*.

## Procedimentos

Atividade para ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 9º ano

#### Texto 1

“Desde que a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, assumiu uma cadeira no primeiro escalão do governo do presidente Jair Bolsonaro, uma ferida de 15 anos atrás voltou a arder no Xingu. A aldeia Kamayurá, no centro da reserva indígena no norte de Mato Grosso, é o berço de Kajutiti Lulu Kamayurá, de 20 anos. Damares a apresenta como sua filha adotiva. A adoção, porém, nunca foi formalizada legalmente. A condição em que a menina, então com 6 anos de idade, foi retirada da aldeia é motivo de polêmica entre os índios.

Lulu nasceu em 20 de maio de 1998, segundo seu registro. ÉPOCA foi ao Xingu ouvir dos kamayurás a história da menina que foi criada pela avó paterna, Tanumakaru, uma senhora de pele craquelada, cega de um olho. Eles afirmam que Damares levou a menina irregularmente da tribo. Alguns detalhes se perdem na memória dos índios, mas há um fio condutor que une o relato de todos eles. Lulu deixou a aldeia sob pretexto de fazer um tratamento dentário na cidade e nunca mais voltou. Contam que Damares e Márcia Suzuki, amiga e braço direito da ministra, se apresentaram como missionárias na aldeia. Disseram-se preocupadas

com a saúde bucal da menina.” Revista Época. 31/01/2019 - 10:17 /  
Atualizado em 31/01/2019 - 17:48

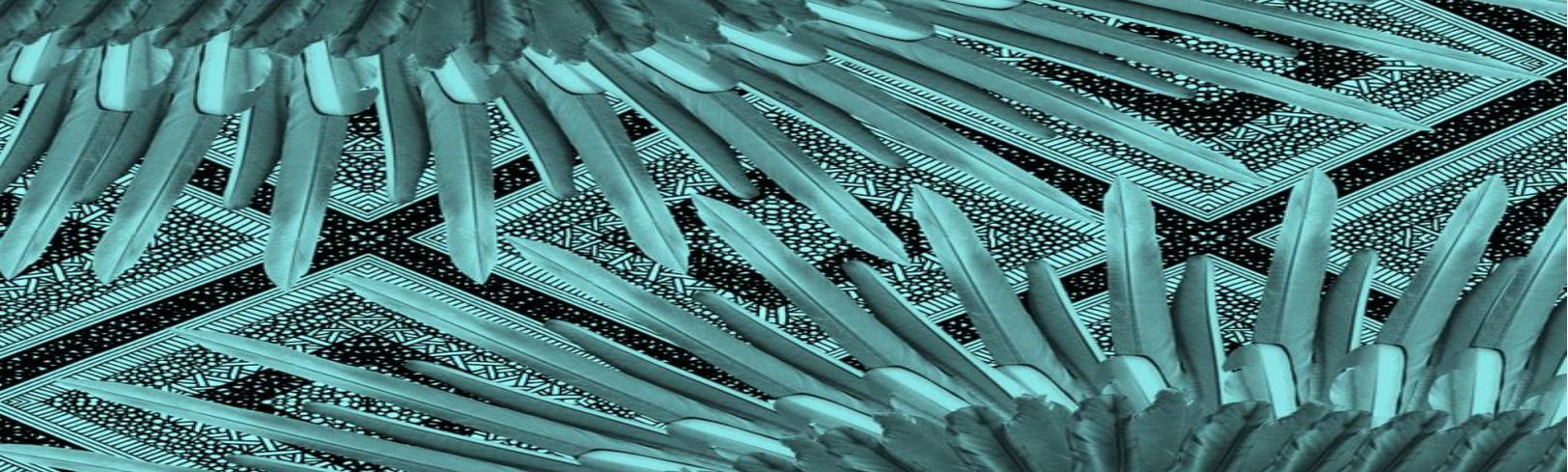
### **Texto 2**

“Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Toototobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos estavam ainda todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. (...) Foi lá que eu comecei a crescer e descobri os brancos. Eu não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. (...) Os mais velhos diziam que eles roubavam as crianças, que já as havia capturado e levado com eles quando tinham subido o rio Mapulaú, no passado. Era por isso também que eu tinha muito medo: estava certo de que também iam me levar. Meus avós já haviam contado muitas vezes essa história, e eu os ouvira dizer: ‘Sim, esses brancos são ladrões de crianças!’, e tinha muito medo. Por que eles levaram aquelas crianças? Eu me pergunto isso ainda hoje.”

*Descobrendo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### Exercícios

Compare os textos. As lembranças de infância presentes neste trecho das memórias de Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami, podem ser relacionadas à notícia da revista Época publicada em janeiro de 2019? Escreva um pequeno texto para responder a esta pergunta e faça uma ilustração sobre o tema.



## Atividade 6

### “Descoberta do Brasil”

A atividade número 6, embora também utilize os relatos de Davi Kopenawa, foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, como parte da unidade temática *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*.<sup>16</sup> Também poderia ser trabalhada com os alunos do nono ano, a partir da mesma unidade temática das atividades anteriores para esta faixa de ensino.

No trecho selecionado, Davi Kopenawa Yanomami apresenta claramente sua visão crítica acerca do suposto (ou propalado) “descobrimento do Brasil” pelos portugueses.

### Objetivos

Debater a divisão quadripartite tradicional de eras históricas, frente a outras temporalidades históricas possíveis.

Confrontar a noção de descobrimento do território e identificar processos que continuaram e continuam a acontecer.

Questionar o processo de conquista relacionado a um passado remoto colonial, dando visibilidade a processos similares que continuam a ocorrer.

### Habilidades

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> **Ibidem**, p. 372

<sup>17</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>18</sup>

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.<sup>19</sup>

### Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 6 linhas, acompanhado de uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

#### **Atividade de História – 7º ano**

“Os brancos são engenhosos, têm muitas máquinas e mercadorias, mas não têm nenhuma sabedoria. Não pensam mais no que eram seus ancestrais quando foram criados. (...). Mais tarde, atravessaram as águas e vieram em nossa direção. Depois, repetem que descobriram esta terra. Só compreendi isso quando comecei a compreender sua língua. Mas nós, os habitantes da floresta, habitamos aqui a longuíssimo tempo, desde que Omama nos criou. No começo das coisas, aqui só havia habitantes da floresta, seres humanos. Os brancos clamam hoje: “Nós descobrimos a terra do Brasil!” Isso não passa de uma mentira. Ela existe desde sempre e Omama nos criou com ela. Nossos ancestrais a conheciam desde sempre. Ela não foi descoberta pelos brancos! Muitos outros povos, como os Makuxi, os Wapixana, os Waiwai, os Waimiri-Atroari, os Xavante, os Kayapós e os Guarany ali viviam também. Mas apesar disso, os brancos

---

<sup>18</sup> EF07HI09. **Ibidem.**

<sup>19</sup> EF07HI10. **Ibidem.**

continuam mentindo para si mesmos pensando que descobriram esta terra! Como se ela estivesse vazia! Como se os seres humanos não a habitassem desde os primeiros tempos! ”

*Descobrimo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### Exercícios

Neste trecho de suas memórias, Davi Kopenawa, liderança política e espiritual entre os Yanomami faz uma crítica, que é também uma denúncia. Identifique no texto qual é a denúncia feita por Kopenawa. Quais argumentos ele utiliza? Responda em um texto com o mínimo de 5 linhas e com uma ilustração sobre o tema.

## Atividade 7

### Indígenas na atualidade (2)

Esta atividade tem os mesmos referenciais da atividade anterior de mesmo nome (número cinco), a unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II **A história recente**, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>20</sup> Com ela também podemos trabalhar questões pertinentes aos interesses indígenas no tempo presente.

### Objetivos

Debater as questões que mobilizam os interesses indígenas, tais como a exploração de atividades econômicas em suas terras.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

### Habilidades

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>21</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>22</sup>

### Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

---

<sup>20</sup> **Ibidem**, p. 380.

<sup>21</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>22</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

## Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder às questões solicitadas e fazer uma ilustração relacionada ao tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 9º ano

“Nos primeiros tempos, os seres humanos eram muito numerosos nesta terra. É o que dizem os nossos mais velhos. E não havia doenças perigosas, sarampo, gripes, malária. Estávamos sozinhos, não havia garimpeiros para queimar o ouro, fábricas para produzir ferro e gasolina, carros e aviões. A floresta e os que a habitavam não estavam o tempo todo doentes. Foi apenas quando os brancos se tornaram muito numerosos que sua fumaça-epidemia *xawara* começou a aumentar e se propagar por toda parte. Essa coisa má se tornou muito poderosa e foi assim que as gentes da floresta começaram a morrer. Quando viviam sem os brancos nossos ancestrais não tinham fábricas, caçavam e trabalhavam em suas plantações para fazer crescer seu alimento. Também não sujavam todos os rios como esses brancos que agora procuram ouro em nossas terras.”

*Descobrimo os brancos.* Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert.

### Exercícios

Analise o texto, debata com seus colegas e responda:

- 1- Como chamaríamos, em nossa escola, nas aulas de ciência ou geografia, aquilo que os Yanomami chamaram de fumaça epidemia *xawara*?
- 2- Qual das atividades econômicas citadas por Kopenawa seria responsável por “sujar os rios”?

3- Identifique vantagens e (ou) desvantagens para os indígenas na exploração de recursos naturais e atividades econômicas em suas terras.

4- Faça uma ilustração sobre o tema.



## Atividade 8

### Indígenas na Guerra de Canudos

Esta atividade foi pensada para o nono ano do Ensino Fundamental II, para a unidade temática *O nascimento da república no Brasil e os processos históricos até a primeira metade do século XX*, e ao objeto de conhecimento *A questão indígena durante a República (até 1964)*.<sup>23</sup> Através desta atividade, abordaremos um conteúdo bastante conhecido, porém, sob uma ótica pouco explorada, até mesmo desconhecida do mesmo, ou seja, sob a ótica da vivência dos indígenas Kiriri no Arraial de Canudos e na participação dos mesmos na Guerra de Canudos.

Tradicionalmente trabalhados com o nono ano no âmbito da Primeira República no Brasil, e dos movimentos sociais de contestação do período, o Arraial de Canudos e Conselheiro tiveram a importante ajuda dos índios Kiriri, situação que não está colocada nos livros didáticos, que descrevem Canudos como refúgio para os sertanejos pobres que escapavam da opressão dos coronéis e oligarcas, deixando de mencionar os indígenas e suas motivações.

### Objetivos

Destacar a participação dos indígenas Kiriri no cotidiano e na Guerra de Canudos.

Debater as motivações que levaram os Kiriri a se juntarem aos moradores e defensores do Arraial de Canudos, comparando com os interesses e motivações de outros agentes históricos.

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 378.

## Habilidades

Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.<sup>24</sup>

Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.<sup>25</sup>

## Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

## Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura dos textos, os alunos deverão responder às questões solicitadas e fazer uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 9º ano

“A memória social enfatiza que os Kiriri ocupavam, à época, boa parte de suas terras e que viviam de suas atividades produtivas basicamente camponesas. Aí passou o Antônio Conselheiro (o que segue é um resumo editado):

‘– Ele era choquinho, franzino e barbado, falava bem, dava conselho e era chamado de meu Bom Jesus. Dizia, mais ou menos, Deus no céu e o rei na terra; a monarquia era a lei de Deus na terra, a república desmanchava essa lei, impunha lei de judiaria, as tabelas de imposto que quebrou em Natuba, e Canudos se construiu na sua doutrina.

– O Conselheiro reuniu tudo quanto foi gente e o povo dizia *ai vamo, que eu num fico aqui*. (...) O Conselheiro falou de sua missão, para o bem de todos, e chamou os índios. A notícia correu, inclusive do rio de leite e

<sup>24</sup> EF09HI01. *Ibidem*, p. 379.

<sup>25</sup> EF09HI06. *Ibidem*.

ribanceira de cuscuz, e falaram *nois vamo, nois vamo*. – (...) Os índios foram tudo. Foi contado o que ficou. Iam porque queriam ir, não tinham promessa. No caminho faziam festa de noite e quando paravam o Conselheiro falava e o povo encasquetava e aí era *vamo, vamo*. Não levaram nada para comer, mas sempre eram bem recebidos por onde passavam, era uma santa alegria até Canudos.

– A água era água e as pedras eram pedras em Canudos, de modo que não trabalhavam lá na agricultura. Os índios iam para suas roças originais para fazer farinha e trazer para Canudos, não passavam fome, quando acabavam os mantimentos iam caçar e coletar na redondeza. Indo e vindo dizia lá tá bom, que era uma festa, a maior alegria do mundo. Os índios participavam das rezas e tinham suas próprias rezas também. O povo todo de Canudos era na doutrina de Deus.”

REESINK, E. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos).

### Exercícios

- 1- Uma das justificativas pelo massacre da população do Arraial de Canudos pelas tropas do governo foi a acusação de que Antônio Conselheiro seria monarquista. Copie o trecho do texto que pode ser relacionado a esta acusação.
- 2- Segundo relato dos indígenas Kiriri, o que os motivariam a ir para Canudos?
- 3- A partir da leitura do texto, comente a questão da tolerância religiosa no Arraial de Canudos. Existia ou não? Justifique sua resposta.
- 4- Faça uma ilustração relacionada ao tema.

## Atividade 9

### O encontro entre europeus e americanos.

Esta atividade foi pensada para o sétimo ano, e está direcionada para a unidade temática ***A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano***, e ao objeto de conhecimento *A conquista da América: domínios e resistências*.<sup>26</sup> Como esta atividade está baseada nas imagens produzidas por Theodore de Bry, seria interessante uma breve conversa anterior do professor com os alunos sobre o autor e sua obra.

Gravurista natural dos Países Baixos (Bélgica atual), nunca esteve na América. Sua monumental obra, fonte fundamental para conhecimento dos Tupinambá da região do atual Estado do Rio de Janeiro, foi criada com base em relatos de viajantes, principalmente nos relatos de Hans Staden, navegante alemão que naufragou próximo à costa do Rio de Janeiro e foi feito prisioneiro pelos Tupinambá.

Staden permaneceu prisioneiro durante alguns meses, o que lhe permitiu observar hábitos e costumes dos Tupinambá, como os festins antropofágicos que descreveu e Theodore de Bry tornou conhecidos com suas ilustrações.

### Objetivos

Conhecer a diversidade cultural presente nos processos formativos da sociedade brasileira;

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

---

<sup>26</sup> **Ibidem**, p. 372.

Identificar estereótipos e preconceitos presentes nas representações feitas por Theodore de Bry.

### **Habilidades**

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>27</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>28</sup>

### **Recursos**

Cópias impressas das imagens ou projetor *Datashow*.

### **Procedimentos**

Reunidos em grupos de até 5 alunos, deverão proceder a interpretação das imagens para responder à questão proposta.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

---

<sup>27</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>28</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

## Atividade de História – 7º ano

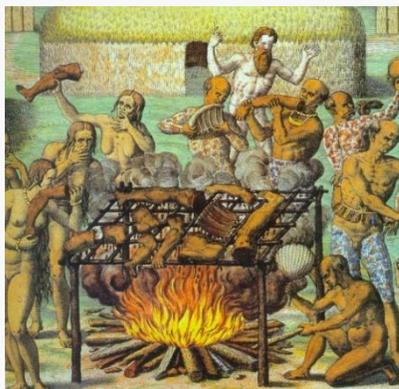


Figura 6: Canibais.



Figura 7: Dança dos Tupinambás

Você sabe o que é um estereótipo? O sítio Wikipedia define estereótipo como “... conceito ou imagem pré-concebida, padronizada e generalizada estabelecida pelo senso comum, sem conhecimento profundo, sobre algo ou alguém.” (Wikipedia.org) As ilustrações acima foram feitas por um gravurista e editor europeu chamado Theodore de Bry, no século XVI, e reproduz estereótipos que se tornaram comuns à época.

### Exercícios

Identifique e comente, em pelo menos cinco linhas, os estereótipos presentes nas gravuras.

## Atividade 10

### Indígenas nas correspondências dos jesuítas

Esta atividade foi pensada para o sétimo ano, e está relacionada para a unidade temática **A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano**, e ao objeto de conhecimento *Resistências, invasões e expansão na América portuguesa*.<sup>29</sup>

A atividade precisa de contextualização prévia em relação à atuação da Companhia de Jesus entre os indígenas no período colonial. As cartas escritas pelos religiosos da Companhia de Jesus constituem importante fonte histórica do período colonial brasileiro. A correspondência entre os religiosos era estimulada e fazia com que as notícias circulassem entre as diversas regiões do Império Português onde os jesuítas estavam presentes.

### Objetivos

Analisar os diversos projetos dos conquistadores portugueses para os povos originários do Brasil, e a divergência entre catequese e escravidão.

Debater sobre as diversas visões e estereótipos criados pelos europeus acerca dos povos originários da América Portuguesa.

### Habilidades

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> **Ibidem**, p. 372.

<sup>30</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.<sup>31</sup>

### Recursos

Cópias impressas dos textos ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

Esta atividade foi planejada para ser feita com os alunos divididos em grupo. Após a leitura dos dois pequenos trechos de cartas jesuíticas escritas por padres da Cia. de Jesus, o que era prática comum no período colonial, os alunos deverão responder à questão em pequeno texto, com cerca de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

#### Atividade de História – 7º ano

##### Texto 1

“E são tão cruéis e bestiais, que assim matam aos que nunca lhes fizeram mal, clérigos, frades, mulheres de tal parecer que os brutos animais se contentariam delas e não lhes fariam mal (...) Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens escravos legítimos, tomados em guerra justa.” **(Carta do padre Manuel da Nóbrega, 1558)**

##### Texto 2

“Depois disto, com licença do padre Nóbrega, me fui a outra aldeia de 150 fogos (casas) e fiz ajuntar os moços e fiz-lhes a doutrina em sua própria língua. Achei alguns aqui mui hábeis e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto, para que temos necessidade de um colégio nesta Bahia para ensinar os filhos dos índios (...)” **(Carta do padre Azpilcueta Navarro, 1551)**

---

<sup>31</sup> EF07HI10. **Ibidem.**

### Exercícios

Os padres jesuítas, Nóbrega e Navarro, tinham posições diferentes em relação aos indígenas. Compare as ideias dos dois jesuítas, identificando as diferenças entre elas, em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

## Atividade 11

### Brasil, quinhentos anos?

A atividade número 11 também foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, como parte da unidade temática ***A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano***.<sup>32</sup> Esta atividade também poderia ser trabalhada com os alunos do nono ano, com a unidade temática *A história recente*.<sup>33</sup> Os objetivos e habilidades são os mesmos listados para a atividade número seis.

Aqui buscamos uma perspectiva indígena através de um texto de Ailton Krenak, outra importante liderança política entre os povos da floresta, também produzido no contexto de comemoração do “descobrimento” com a chegada do ano 2000.

### Objetivos

Debater a divisão quadripartite tradicional de eras históricas, frente a outras temporalidades históricas possíveis.

Confrontar a noção de descobrimento do território e identificar processos que continuaram e continuam a acontecer.

Questionar o processo de conquista relacionado a um passado remoto colonial, dando visibilidade a processos similares que continuam a ocorrer.

---

<sup>32</sup> **Ibidem**, p. 372.

<sup>33</sup> **Ibidem**, p. 380.

## Habilidades

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>34</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>35</sup>

## Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

## Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder à questão solicitada em um texto com o mínimo de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.

**Duração:** 2 tempos de aula (1hora e 40 minutos).

### Atividade de História – 7º ano

“Os fatos e a história recente dos últimos quinhentos anos têm indicado que o tempo desse encontro entre nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todos os dias. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que a quinhentos anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras do rio dos altos rios lá na Amazônia. De vez em quando a televisão ou o jornal mostram uma frente de expedição entrando em contato com um povo

---

<sup>34</sup> EF07HI08. **Ibidem**, p. 373.

<sup>35</sup> EF07HI09. **Ibidem**.

que ninguém conhece, como recentemente fizeram sobrevoando do helicóptero a aldeia dos Jamináwa, um povo que vive na cabeceira do rio Jordão, lá na fronteira com o Peru, no estado do Acre. Os Jamináwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora! Poderíamos afirmar, então, que para os Jamináwa 1500 ainda não aconteceu.”

O eterno retorno do encontro, Ailton Krenak.

### Exercícios

O autor do texto, Ailton Krenak, indígena yanomami, questiona um evento histórico de grande importância, para o Brasil e para o mundo. Que evento seria este? Quais os argumentos são utilizados por Krenak para criticá-lo? Responda em um texto com cerca de 5 linhas, acompanhado de uma ilustração sobre o tema.



## Atividade 12

### Povos originários do Brasil

A atividade número 12 foi por nós pensada para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, mais uma vez como parte da unidade temática ***A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano***.<sup>36</sup> Esta atividade pode contribuir para ampliar a visibilidade dos povos originários e as suas demandas na atualidade, surpreendendo os alunos do sétimo ano, já que em uma metrópole como o Rio de Janeiro eles não esperam que os indígenas possam se comportar de maneira diferente dos estereótipos através dos quais são conhecidos. Esta atividade também desperta bastante interesse, basicamente no final, com a apresentação dos videoclipes da banda de rap Brô MC's composta por um grupo de jovens de etnia Guarani-Mbyá.

### Objetivos

Conhecer a diversidade cultural presente nos processos formativos da sociedade brasileira;

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

Identificar a presença dos povos indígenas na atualidade, em contexto diversos, inclusive nas cidades.

---

<sup>36</sup> **Ibidem**, p. 372.

## Habilidades

Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.<sup>37</sup>

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.<sup>38</sup>

Identificar as populações originárias como parte das questões próprias do tempo presente.

Analisar as permanências de questões e problemáticas pertinentes os povos originários ao longo dos diversos períodos da História do Brasil.

## Recursos

Projeter *Datashow* e conexão de internet (os vídeos podem ser *baixados* previamente, se possível).

## Procedimentos

Reunidos em grupos de até 5, os alunos deverão proceder a interpretação de imagens, e assistir à dois vídeos de música rap, de um grupo formado por indígenas, o Brô MC's (existem outras opções, como grupos de rock) para responder à questão proposta.

**Duração:** 2 tempos de aula (1 hora e 40 minutos).

---

<sup>37</sup> EF07HI08. BNCC, p. 373.

<sup>38</sup> EF07HI09. **Ibidem.**

## Atividade de História – 7º ano



Figuras 8: Representações dos povos originários do Brasil produzidas no século XVI.

Na primeira imagem, acima na legenda, identifica um habitante da América (De l'amerique). Nas imagens seguintes, cenas de rituais antropofágicos produzidas por Theodore de Bry. Abaixo, indígenas habitantes de uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro, e ao lado o grupo de rap Brô MC's, formados por indígenas Guarani da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.



Figura 9: Índigenas de uma comunidade do RJ.



Figura 10: Brô MCs (grupo de Rap).

Abaixo, endereço dos vídeos dos Brô MC's no sítio do youtube.com.

- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJ1ZxT6s>

### Exercício

Compare a situação dos indígenas no passado e na atualidade. O grupo deverá fazer um pequeno texto, com cerca de 8 linhas para comentar a questão dos indígenas ao longo do tempo.

## Atividade 13

### Indígenas em ambiente urbano

Esta atividade pode ser relacionada à unidade temática do nono ano do Ensino Fundamental II **A história recente**, e ao objeto de conhecimento *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade*.<sup>39</sup> Esta atividade também nos permite trabalhar questões e demandas próprias dos indígenas no tempo presente, em um contexto marcado pelas teorizações oriundas de um ambiente multicultural da construção identitária na atualidade.

Para tanto, trabalhamos com uma reportagem produzida no contexto da preparação da cidade do Rio de Janeiro para o mundial de futebol da FIFA, no ano de 2014. Retrata a tentativa de remoção da Aldeia Maracanã, um grupo de indígenas e simpatizantes que ocupava um prédio antigo que fica ao lado do Estádio Mário Filho, o Maracanã, e que deveria ter sido demolido para a construção de vagas de estacionamento, de acordo com o projeto de reforma do complexo esportivo.

### Objetivos

Debater as mobilizações dos indígenas, em suas lutas por reconhecimento de identidades, garantias legais e ampliação de direitos.

Valorizar as identidades étnicas e culturais plurais do território brasileiro.

---

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 380.

## Habilidades

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.<sup>40</sup>

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.<sup>41</sup>

## Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

## Procedimentos

A atividade deverá ser realizada individualmente ou em grupo. Após leitura do texto, os alunos deverão responder às questões solicitadas.

**Duração:** 1 tempo de aula (50 minutos).

### Atividade de História – 9º ano



Figura 11: Manifestação indígena – Rio de Janeiro.



Figura 12: Antigo Museu do Índio – Maracanã - Rio de Janeiro.

“De tênis Nike, mascando chiclete, um índio monta guarda no portão que dá acesso ao antigo Museu do Índio, na zona norte do Rio. Para os indígenas, aquele território é uma aldeia em plena Avenida Maracanã. Para o governo do estado do Rio, dono da área, o terreno será o novo estacionamento do estádio que receberá a final da Copa de 2014. Desde

<sup>40</sup> EF09HI27. **Ibidem**, p. 381.

<sup>41</sup> EF09HI28. **Ibidem**.

sábado, quando a polícia tentou invadir o local, os indígenas redobram os cuidados e passaram a controlar o acesso ao antigo museu. Atualmente, quem quer ver índio sem tênis e celular vai à Rua das Palmeiras, em Botafogo, onde funciona o novo Museu do Índio. Mas o projeto de abrir espaço para o novo Maracanã colocou em pé de guerra os silvícolas e o estado. A questão será decidida na forma do homem branco: na Justiça.” <https://veja.abril.com.br/brasil/no-maracana-o-milagre-da-multiplicacao-dos-indios/>

Por **Cecília Ritto e Thiago Prado** - 15 jan 2013, 19h53

### Exercícios

A reportagem acima, publicada pela revista Veja em 2014, aborda o entrave jurídico entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e um grupo de indígenas que ocupavam o prédio chamado de Museu do Índio, que corria o risco de ser demolido. Segundo a reportagem,

- a) Qual era o significado do local para os indígenas?
- b) Qual era o significado do local para o Estado?
- c) Como a reportagem descreve os indígenas?



## Atividade 14

### A Serpente Cósmica e o DNA

Atividade relacionada à unidade temática *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeia*, e o objeto de conhecimento *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial*.

Esta atividade foi baseada no livro *A Serpente Cósmica: o DNA e a Origem do Saber*, de Jeremy Narby. O autor estabelece uma interessante relação entre o conhecimento xamânico dos povos das florestas da Amazônia peruana e o conhecimento científico da atualidade, através das representações místicas da Serpente Cósmica e o formato das cadeias do DNA.

#### Objetivos:

Debater a existência de diversas formas de conhecimento produzida pelos seres humanos.

Reconhecer diferentes processos históricos e culturais assim como diferentes estruturas sociais.

#### Habilidades

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.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> EF07HI03. *Ibidem*, p. 373.

Valorizar os saberes produzidos por povos diversos, identificando a disseminação do conhecimento xamânico entre os povos originários da América.

### Recursos

Cópias impressas do texto ou projetor *Datashow*.

### Procedimentos

Reunidos em grupos de até 5, os alunos deverão proceder a interpretação de imagens, e à leitura dos trechos selecionados para responder à questão proposta.

**Duração:** Um tempo de aula (50 minutos).

#### Atividade de História – 7º ano

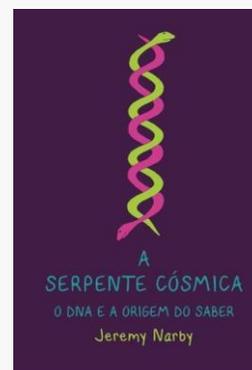
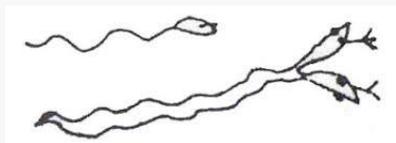
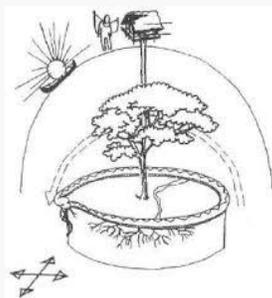


Figura 13: Representações da serpente cósmica.

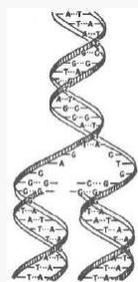


Figura 14: O DNA

“É claro, enquanto criadora da vida, a serpente cósmica é mestre em metamorfose. Invariavelmente, nos mitos do mundo onde desempenha um papel central, ela cria se autotransformando; muda enquanto permanece a mesma.” (NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber. P. 92.)

“O DNA é um *mestre das transformações* e as instruções nele contidas são responsáveis pelo ar que respiramos, pela paisagem que vemos e pela espantosa quantidade de seres vivos da qual fazemos parte. Em quatro bilhões de anos o DNA se desdobrou em um número incalculável de espécies, permanecendo rigorosamente o mesmo.

No interior do núcleo, o DNA se enrosca e se estende, se contorce e ondula. Frequentemente, os cientistas comparam a forma e os movimentos dessa longa molécula com os de uma *serpente*.” (NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber. Ps. 96 e 97.)

“Resumindo, o DNA é um mestre em transformação em forma serpentina, vivendo na água e sendo, ao mesmo tempo, muito comprido e minúsculo, simples e duplo.

Exatamente como a serpente cósmica.” (NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber. P. 97.)

### Exercícios

As imagens apresentadas no início e os trechos citados foram retirados do livro mostrado ao lado. As imagens 13 foram produzidos por um xamã de um povo indígena da Amazônia peruana, os Ashaninka. O autor procura valorizar o conhecimento xamânico dos povos da floresta.

Com base nas informações apresentadas, responda:

- 1- Qual é a comparação feita pelo autor?
- 2- O conhecimento produzido por estes povos deve ser valorizado? Responda em um pequeno texto com cerca de 5 linhas, explicando a conclusão do grupo.

## Referências de textos e imagens

### Atividade 1

Kêhíri, Tõrãmã. Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã / Tõrãmã Kêhíri, Umusi Pãrõkumu; desenhos de Luiz e Feliciano Lana. -- 2. ed. – São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT ; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN, 1995. 264 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.1). P. 19.

Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=#v=onepage&q;&f=false](http://books.google.com.br/books?id=7Kh-BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=#v=onepage&q;&f=false)

<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>

### Atividade 2

<http://historiadobrasilja.com/serra-da-capivara/serra-d-a-capivara-pinturas/>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque\\_Nacional\\_Serra\\_da\\_Capivara](https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Nacional_Serra_da_Capivara)

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/como-homem-chegou-america.htm>

### Atividade 3

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caral>

<http://www.terrainca.com.br/daniken/>

<https://bles.com/america/peru/descubren-en-peru-un-muro-de-3-800-anos-de-antiguedad-con-enigmaticas-figuras.html>

#### **Atividade 4**

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrindo os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 16.

#### **Atividade 5**

<https://epoca.globo.com/a-historia-de-lulu-kamayura-india-criada-como-filha-pela-ministra-damares-alves-23416132>

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrindo os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. Ps. 16 e 17.

#### **Atividade 6**

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrindo os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 18.

#### **Atividade 7**

YANOMAMI, Davi Kopenawa. Descobrindo os brancos. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 19.

#### **Atividade 8**

REESINK, E. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos). In: CARVALHO, MR., and CARVALHO, AM., org. Índios e caboclos: a história recontada [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 243-256. ISBN 978-85-232-1208-7. Disponível em Scielobooks <<http://books.scielo.org>>.

#### **Atividade 9**

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>

<http://astroclick.com.br/precisamos-ser-mais-indios/>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor\\_de\\_Bry\\_-\\_Canibais.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor_de_Bry_-_Canibais.jpg)

### **Atividade 10**

LEITE, Serafim. Novas Cartas Jesuíticas (de Nóbrega a Vieira). Companhia Editora Nacional: Rio de Janeiro, 1940. Ps. 76 e 77.

Primeiras Cartas do Brasil (1551 – 1555). Introdução e notas de Sheila Moura Hue, Rio de Janeiro : Zahar, 2006, p. 77 – 85.

### **Atividade 11**

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES. Adauto (organizador), A outra margem do ocidente. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1999. P. 25.

### **Atividade 12**

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Historie\\_d%27un\\_voyage\\_faict\\_en\\_la\\_terre\\_du\\_Br%C3%A9sil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Historie_d%27un_voyage_faict_en_la_terre_du_Br%C3%A9sil)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor\\_de\\_Bry\\_-\\_Canibais.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Theodor_de_Bry_-_Canibais.jpg)

<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/theodoredebry2.jpg>

<https://blogdaines.wordpress.com/2014/10/06/preconceito-e-discriminacao-contrapessoas-indigenas-no-brasil/>

<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJ1ZxT6s>

### **Atividade 13**

<http://eteia.blogspot.com/2013/01/salve-aldeia-maracana.html>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/sem-reforma-prometida-museu-do-indio-segue-abandonado-ao-lado-do-maracana>

<https://veja.abril.com.br/brasil/no-maracana-o-milagre-da-multiplicacao-dos-indios/>

#### Atividade 14

NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber. Rio de Janeiro: Dantes, 2018. Ps. 91, 92, 94 (figuras); 92, 96 e 97 (trechos).

<https://www.travessa.com.br/a-serpente-cosmica-o-dna-e-a-origem-do-saber-1-ed-2018/artigo/ba772162-36c2-4c8f-b5a6-d85db21d70bf>

