

CURRÍCULO DE HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS: REFLETINDO SOBRE O LUGAR INDÍGENA NO ENSINO DEZ ANOS APÓS A PROMULGAÇÃO DA DNEDH

HISTORY CURRICULUM, INDIGENOUS HISTORY AND HUMAN RIGHTS: DISCUSSING THE INDIGENOUS PLACE IN BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM TEN YEARS AFTER THE NATIONAL DIRECTIVES FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION (DNEDH) ENACTMENT

Kalina Vanderlei Silva **1**

Resumo: Este trabalho reflete sobre o ensino de História Indígena na Educação Básica a partir de sua obrigatoriedade com a Lei 11.645\2008 e dentro do escopo da implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Trabalha com instrumentos legais que legislam a obrigatoriedade do ensino de temáticas indígenas, observando a relação entre a idealização produzida por esses instrumentos e as práticas de ensino que, de acordo com o currículo eurocêntrico de História ainda hegemônico no Brasil, reproduzem representações racistas acerca dos indígenas. Em termos teóricos, realiza uma leitura epistemológica, guiada por autores decoloniais como Linda Tuhiwai Smith e pela Teoria das Representações Sociais (TRS), da relação entre representações sociais ensinadas nas aulas de História acerca dos indígenas, o eurocentrismo e o racismo estrutural no currículo de História, e as propostas antirracistas da legislação educacional, refletindo ainda sobre o cenário dessa questão à luz dos dez anos das DNEDH.

Palavras-chave: Indígenas. DNEDH. Ensino. História. Currículo.

Abstract: This paper debates the presence of Indigenous History in Brazilian Education since the institution of Federal Law 11.645\2008 and within the scope of the National Guidelines for Human Rights Education (DNEDH). To reach these goals, it works with legal instruments that mandates the inclusion of indigenous issues in Brazilian educational system, also observing the relationship between the idealization represented by these legal instruments and the teaching practices that, according to the Eurocentric curriculum of History still hegemonic in Brazil, reproduce racist representations about indigenous peoples. Methodologically, the article implements an epistemological reading of the relationship between social representations taught in History classes about indigenous peoples, Eurocentrism and structural racism in the Brazilian History curriculum, guided by decolonial authors such as Linda Tuhiwai Smith, as well as by the Theory of Social Representations.

Keywords: Indigenous. Human Rights. Education. History. Curriculum.

1 Doutora em História (UFPE). Professora Associada da Universidade de Pernambuco (UPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0551212219219114>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-1894>. E-mail: kalina.silva@upe.br

Introdução

O ano de 2022 comemorou dez anos da promulgação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), incitando reflexões sobre essa década em diferentes áreas. No presente artigo buscamos aproveitar esse momento para refletir sobre as representações acerca dos povos e culturas indígenas no ensino de História a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, e como essa década de DNEDH, que se insere em 15 anos de promulgação da Lei 11.645\2008, afetou o ensino de História Indígena e sua relação com a promoção dos Direitos Humanos na educação.

Em 2008, com a promulgação da Lei 11.645\2008, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, juntamente com história e cultura afro-brasileira. Mas até o início da década de 2020 essa lei ainda se encontra bem longe de ser implementada de forma integral e em todo o território nacional. E a essa defasagem entre a lei e sua aplicação vem se somar aquela entre o conhecimento histórico e antropológico produzido nas universidades e o conteúdo ensinado aos estudantes do ensino fundamental e médio no Brasil. Apesar disso, a promulgação das DNEDH em 2012 pode ser considerada um passo na correção dessa defasagem, em primeiro lugar por reconhecer a inclusão da educação escolar indígena em dispositivos de proteção aos direitos das crianças e adolescentes como uma vitória dos Direitos Humanos; dispositivos instituídos tanto na Constituição Brasileira de 1988, quanto com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 09). Em segundo lugar porque em sua própria resolução fundante as DNEDH propõem o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”, e o “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 20). Ambas as proposições falam diretamente às situações sociais indígenas no Brasil atual.

Entretanto, os abismos entre essas proposições jurídicas ideais – tanto as DNEDH quanto a Lei 11.645\2008 – e as práticas reais em salas de aula ainda existem, apoiados pelas políticas etnocidas seculares acirradas pela ascensão da extrema direita, mas também sustentadas pela longevidade das representações racistas dominantes no imaginário brasileiro. Nesse cenário, a discussão da relação entre ensino de História Indígena e Educação em Direitos Humanos passa também pela discussão das representações sociais sobre os indígenas que embasam as práticas cotidianas de professores e os silêncios e generalizações sobre eles ensinados nas escolas do Brasil, constatação que motiva, assim, nossa reflexão que procura relacionar representações sociais, ensino de História e Direitos Humanos.

Para tanto, em termos metodológicos trabalhamos com a Teoria das Representações Sociais (TRS) como proposta por Denise Jodelet que considera representações como construtos mentais imagéticos e simbólicos que ao nomear o mundo criam realidades e orientam condutas sociais (SEGA, 2000; JODELET, 2001); e em associação com essa noção desenvolvemos uma reflexão epistemológica decolonial que busca ler fontes impressas, artigos midiáticos e a legislação educacional relativa ao ensino de História e de Direitos Humanos a partir das proposições de Linda Tuhiwai Smith, epistemóloga maori que questiona o próprio arcabouço de produção de conhecimento ocidental que se dedica a estudar culturas indígenas e que ainda está ligado ao imperialismo europeu em nível estrutural (SMITH, 2018, p.11).

Representações Indígenas e Racismo à Brasileira

Analisar a relação entre Direitos Humanos, ensino e História Indígena passa pela necessária crítica ao tipo de História Indígena que se ensina no Brasil e ao tipo de imagem dos indígenas que permeia os conjuntos de representações dominantes no país. Isso porque não é possível ensinar aos estudantes a importância de garantir direitos humanos básicos para os povos indígenas quando esses estudantes, e seus professores, desconhecem esses povos e repetem no cotidiano, de forma recreativa, práticas racistas. O racismo é em si uma violação dos direitos humanos (BASTOS, 2018; SILVA, LIMA, 2021; COSTA, 2022), uma contra a qual as DNEDH falam diretamente, propondo-

se como um documento que pretende superar o racismo, o sexismo e a homofobia através da educação (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 03). Entretanto, práticas racistas continuam a acontecer nas salas de aula brasileiras, muito atreladas às representações sobre os indígenas que podem ser exemplificadas em um caso relatado pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira quando, em palestra para estudantes adolescentes na década de 1990, ele se deparou com um jovem que proferiu o seguinte discurso:

Eu não sou contra o índio, de jeito nenhum! Nem posso porque contam que minha bisavó era índia legítima. Acho que todo brasileiro também é assim, tem um pouco de sangue de índio. Mas pelo que ouço dizer, os índios têm terra demais, parece que mais que a Franca ou Portugal. Deve haver uma grande exploração nisso porque os índios que sobraram são pouquinhos [...] Tem gente que quer se passar por índio, mas é igualzinha a nós, brancos. Se eles tomarem quase todas as terras, o que vai ficar para o agricultor branco? (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

Nessa fala, na qual o adolescente buscou em diferentes momentos legitimar seu discurso, atribuindo-o a uma memória coletiva (“porque contam”, “pelo que ouço dizer”), estão tecidas formações discursivas que afirmam que os “índios têm terras demais”, que tinha muita gente que queria se passar por “índio”, mas que “os índios que sobraram são pouquíssimos”; formações que remetem às representações sobre os indígenas dominantes no imaginário brasileiro e que Pacheco de Oliveira divide em duas categorias de estereótipos: aqueles elaborados por comunidades rurais mais próximas de territórios indígenas; e os compartilhados por grupos urbanos teoricamente mais distantes. Para Oliveira, enquanto as populações rurais, dominadas por elites políticas com interesses em usurpar terras indígenas, representam os indígenas como “preguiçosos”, “ladrões” e “traíçoeiros” (OLIVEIRA, 2004, p. 63), as urbanas se apegam aos mitos do ‘homem cordial’ e da democracia racial brasileira, negando qualquer tipo de discriminação no país, ao mesmo tempo que exigem que os indígenas se conformem a estereótipos físicos e culturais específicos. Interessante observar ainda que o estudante em questão imbuiu seu discurso de uma refutação prévia de possíveis acusações de que ele seria racista, reconhecendo assim na própria negação a natureza racista do comentário. E para legitimar sua essência ‘antirracista’ reivindicou uma bisavó “índia legítima”, implicando em uma crença na existência de “índios ilegítimos”, e logo, de “ilegítimos”, ou falsificações.

Apesar desse caso ter ocorrido na década de 1990 ele é representativo das imagens mentais ainda hegemônicas na sociedade brasileira, construídas em grande parte pelo ensino de História ao longo do século XX. Se a afirmação de que as populações indígenas têm terras demais está diretamente ligada aos interesses dos latifundiários – acirrados na era Bolsonaro por sua política genocida apoiada pelo agronegócio –, a reivindicação de antepassados indígenas para todos os brasileiros se coaduna com o discurso historiográfico surgido na segunda metade do século XIX que apresentava os indígenas como vitais na fundação da nação, mas como personagens que ficaram no passado, extintos no presente. Daí advindo também a fala de que os “índios que sobraram são pouquíssimos”. Por sua vez, outro elemento nesse discurso nega identidade indígena ao indivíduo que considera querer “se passar por índio, mas é igualzinho a nós, brancos”, ou seja, pessoas que não obedecem a um determinado estereótipo físico consagrado pelo ensino de História e pela mídia brasileira, amplamente influenciados pela historiografia e que dialoga com o próprio conceito de “índio”.

Construído no processo de invasão territorial conhecido como conquista da América a partir do desinteresse europeu para com a alteridade nativa americana, o termo “índio” possui uma história complexa ao longo da colonização e da formação das nações americanas independentes. Originalmente utilizado para generalizar as identidades indígenas, ele foi também ao longo do tempo apropriado por vários movimentos de resistência indígena como ferramenta de identificação e negociação política perante os estados nacionais (SILVA; SILVA, 2005), mas vêm sendo desconstruído, no século XXI, por intelectuais indígenas que cada vez mais assumem suas identidades étnicas específicas, filiando-se ao movimento indígena internacional (URT, 2011)

e denunciando o racismo por trás da palavra “índio” (MUNDURUKU, 2018). Esse movimento reivindicatório vem sendo grandemente ajudado pelo *boom* de escritores indígenas brasileiros (DORRICO, 2018) e pela militância de artistas e intelectuais indígenas nas redes sociais (FONSECA, 2020), assim como pela ascensão dos estudos decoloniais no Brasil (PRZYBYLSKI, 2020).

No entanto, essa contestação se choca com a barreira constituída pelo ensino de História que, até pelo menos o ano de 2022, ainda insiste em ‘comemorar’ o “dia do índio” com *red faces* ou, como são conhecidas no Brasil, as “fantasias de índio” (BBC News, 2022; SANTOS, 2020). Atos performáticos que vão diretamente contra as DNEHD e seus preceitos de que as metodologias de ensino da educação básica devem, entre outras coisas, “tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar” (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 14), e que devem “trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las” (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 14). Ou seja, as “fantasias de índio” em celebrações escolares que reproduzem representações racistas violam diretamente as diretrizes para educação em Direitos Humanos na educação básica e precisam ser revistas enquanto práticas educativas.

Em 2023, ressoando a instituição do Ministério dos Povos Indígenas, tramita, no momento da escrita desse artigo, o Projeto de Lei 960/2022 que procura estabelecer o antigo “Dia do índio”, já agora denominado Dia dos Povos Indígenas, como feriado nacional (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022). A própria nomenclatura Dia dos Povos Indígenas só veio a substituir a anterior em 2022 através da Lei 14402/22 que, apresentada inicialmente enquanto projeto de lei à Câmara dos Deputados, foi vetada pelo então presidente da República, Bolsonaro, e só foi instituída após Câmara e Senado derrubarem o veto (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022). A resistência da então presidência de extrema direita à mudança oficial da nomenclatura de uma data comemorativa que deveria honrar os povos originários, mas que apenas alimentava, nas palavras do senador que deu o parecer favorável ao projeto da então Deputada Joenia Wapichana, “discriminação, que, por sua vez, instiga a violência física e o esbulho de terras, hoje constitucionalmente protegidas” (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022) ilustra o quanto a representação do “índio genérico”, celebrada no “dia do índio”, está intrinsecamente conectada à continuidade de violências físicas e violações de direitos humanos indígenas.

A representação do “índio genérico” se tornou uma das mais comumente difundidas na historiografia e no ensino de História no Brasil (BRITO, 2009), imagem de um personagem congelado no passado (MONTEIRO, 2001; OLIVEIRA, 2015; NASCIMENTO, 2019; ALMEIDA, 2020; SILVA, 2021), baseada, como a maioria das representações sobre os indígenas, nas narrativas coloniais que frequentemente reduziram a multiplicidade de etnias a um único grupo homogêneo (BRITO, 2009, p. 61; OLIVEIRA, 2015, p. 64), e que ganha corpo na imagem de um indivíduo “com um biótipo característico aos povos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, nus, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, moradores das florestas, sendo nomeados ainda de “tribos”” (SILVA; SILVA, 2020, p. 145); representação que reduz todos os aspectos culturais das centenas de etnias indígenas atuais, e passadas, a um conjunto de caracteres físicos e socioculturais soltamente baseados nos Tupi do século XVI, ou dos povos Aruak atuais, mas infantilizados, bestializados e tornados anônimos.

Essas representações são imagens conceituais, acrescidas de valores, que informam juízos e opiniões não apenas dos historiadores, mas da sociedade que delas compartilha a partir do ensino. Nesse sentido, o “índio” é uma imagem-ideia que atribui adjetivos como ‘selvagem’, ‘traíçoeiro’, ‘cruel’ e ‘bestializado’ aos indivíduos que representa. Imagens como essas são características de uma retórica colonial e imperialista que sempre recorre ao bestiário para animalizar os povos colonizados (SHOHAT; STAM, 2006, p. 200) e que, como afirma Suzane Oliveira “ainda marcam as subjetividades e as práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente” (OLIVEIRA, 2015, p. 61). Uma retórica contra a qual se levantam pensadores, artistas, professores e militantes indígenas hoje, mas que ainda perdura no imaginário brasileiro atrelada ao construto do “índio genérico” e no âmbito do currículo fundamental e médio de História.

Eurocentrismo no Currículo de História Brasileiro, Direitos Humanos e o Ensino de História Indígena

Com essa tradição de narrativas historiográficas e históricas racistas no Brasil não é de se espantar que os documentos legais que regem a educação também sejam atingidos por elas. No caso das DNEDH, apesar de intencionalmente e dirigidamente antirracistas, elas não escapam dos discursos e valores eurocêntricos, bem em conformidade com os modelos internacionais de documentos referentes aos Direitos Humanos. Isso porque, apesar de pregarem a diversidade de saberes a serem ensinados na Educação Básica e Superior, as diretrizes são construídas totalmente sobre uma estrutura de pensar e saber ocidental e iluminista. Ou seja, apesar de propor a inclusão de conteúdos diversos, o texto das DNEDH, como de resto a quase totalidade dos documentos jurídicos e educacionais, em sua forma, ideias, formações discursivas e imagens, mantem-se estritamente ocidentais. Uma questão já apontada por Linda Tuhiwai Smith ao afirmar que poucos “textos críticos” adotam “termos indígenas ou seus sinônimos locais quando se trata de metodologias de pesquisa” (SMITH, 2018, p. 16). E se isso é verdade para a pesquisa científica, também o é para a produção de instrumentos jurídicos.

Essa constatação não nega que tanto a Lei 11.645\2008 quanto as DNEDH são vitórias de lutas seculares que ainda continuam ativas, e que ambas têm trazido mudanças representacionais efetivas, pelo menos por impulsionar a discussão sobre o tema (NOBRE, 2017, p. 12). Mas é preciso lembrar que a Lei 11.645\08, como docentes indígenas enfatizam (BERGAMASCHI, 2010), foi feita para beneficiar as escolas não indígenas e não as indígenas que baseiam seu currículo na LDB de 1996 que passou a garantir aos indígenas o direito a uma educação multiétnica, que incorpore suas línguas e culturas ao currículo nacional (GRUPIONI, 2001, p. 132). Nesse sentido, muitas das lutas educacionais indígenas estiveram, e estão, focadas principalmente na garantia da implementação da Educação Indígena diferenciada (GRUPIONI, 2001, p. 132; BRITO, 2015). Esses documentos legais emolduram o contexto de formação de escolas nos territórios indígenas – e são citados nas DNEDH como vitais na implementação de direitos humanos no ensino (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 06) – e procuram ao mesmo tempo garantir acesso dos alunos aos conteúdos curriculares nacionais e preservar e ensinar saberes tradicionais. Desse contexto surgiram professores e intelectuais indígenas que vêm atuando na mídia, política e redes sociais nacionais procurando mudar as representações sobre os indígenas brasileiros (COHN, 2001).

Mas fora das escolas indígenas, tanto a Lei 11.645\2008 quanto a DNEDH lidam com dificuldades de professores não indígenas, muitas vezes sem formação, tentando ensinar conteúdos alheios à realidade dos alunos a partir de concepções errôneas e racistas. Razão pela qual para qualquer discussão efetiva sobre ensino de história indígena e direitos humanos no Brasil é preciso observar tanto o material didático das escolas não indígenas, quanto as práticas dos professores e, é claro, o próprio currículo de História que continua extremamente eurocêntrico. Formatado sobre as premissas de escrita da História canonizadas pelo IHGB no Segundo Reinado, esse currículo segue uma linha de tempo linear e fundamentada no conceito de progresso que além de se centrar na Europa Ocidental, em geral deixa os povos não europeus apenas nos períodos iniciais dessa ‘evolução’ que se apresenta como ‘universal’.

Ao universalizar a invenção “renascentista” da Antiguidade e da Idade Média, a modernidade europeia - e seus diversos romantismos - criou uma espécie de narrativa-mestra, projetando, numa construção teleológica, a dominância colonial e imperial, que alcançara no século XIX, para todo o passado humano. Uma linha do tempo única, uma das grandes criações da modernidade, consubstanciada na filosofia da história hegeliana, passa a ser a representação da História Universal (MORENO, 2019, p. 99).

E as ex-colônias europeias comandadas por elites eurodescendentes quiseram se inserir nessa narrativa-mestra, para isso não apenas incorporando a cronologia da História Universal europeia, mas transformando a conquista da América em um outro marco dessa linha de tempo;

aquele que estabelecia a definição e diferenciação entre centros e periferias do mundo (MORENO, 2019, p. 109). Entretanto, a crise dessa modernidade universalizante abriu espaço para a crítica dessa linha temporal e no final do século XX foram feitas tentativas para desconstruí-la. No Brasil a principal sendo a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), projeto governamental que propunha a organização da História em eixos temáticos, fugindo da linearidade cronológica ocidental (MORENO, 2019, p. 106). Várias séries de livros didáticos chegaram a ser editadas seguindo esses eixos temáticos, mas a médio prazo o sucesso dos PCN no ensino de História foi, na melhor das hipóteses, limitado, e os livros voltaram a privilegiar a História Integral eurocêntrica. E uma das principais razões para o fracasso dessa proposta foi justamente o peso das representações sobre História disseminadas no Brasil que, segundo Moreno, estão profundamente arraigadas em uma “tradição da organização cronológica” (MORENO, 2019, p. 106).

Nesse contexto, as propostas institucionais para decolonizar o currículo se depararam com as posturas conservadoras da sociedade brasileira, produzindo assim uma distância entre o currículo formal, o prescrito pela lei, e o currículo real, a vivência na sala de aula (MENDES, 2020). E as representações negativas sobre os indígenas assolam os dois campos, pois tanto estão inseridas em livros didáticos e no currículo de História, quanto são reproduzidas cotidianamente nos preconceitos dos professores Brasil a fora. Por sua vez, a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 ao diminuir a carga horária de História e unificar essa disciplina com as outras ‘Humanidades’, e tornar o percurso das Ciências Humanas como opcional para os alunos, apenas permitiu a continuidade do desconhecimento e apagamento sistêmico da história indígena, o que alimenta as representações racistas no Brasil.

A natureza eurocêntrica seja dos currículos de História, seja do material didático, tem um reflexo, inclusive, nas próprias diretrizes para Educação em Direitos Humanos. Nossas concepções de direitos humanos são ocidentais e modernas (CANDAU, 2012; CALDAS, 2016, p. 10), e a leitura das DNEDH, elaboradas já na segunda década do século XX, expõe essa narrativa ocidental que inclusive traz, em diferentes momentos, os termos do lema da Revolução Francesa, ‘igualdade, liberdade, fraternidade’ (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 03, 05, 08, 16), não havendo nela, apesar de um discurso que se quer inclusivo e transversal, como já dissemos, a incorporação de saberes outros que não os ocidentais. E ao silenciar sobre e excluir valores e éticas indígenas e africanas – que, é preciso enfatizar, existem e se fazem presentes em diferentes níveis, grupos e regiões, mas que são excluídas das estruturas formais de conhecimento – as formas de pensar, estudar e ensinar brasileiras deixam um vácuo de conhecimento que termina por ser preenchido por práticas racistas. Para Tuhiwai Smith, metodologias indígenas e suas formas específicas de avaliar “as convenções culturais, os valores e as condutas como suas partes integrantes” precisam ser “explicitamente incorporados à pesquisa” (SMITH, 2018, p. 28) e, acrescentaríamos, também à própria configuração formal dos instrumentos legais educacionais, assim como às práticas de ensino e seus materiais didáticos, em termos de forma, além de conteúdo.

Mas enquanto isso não acontece, pesquisas realizadas em salas de aula de História do ensino fundamental e médio após a implementação da Lei 11.645\08 e das DNEDH vêm demonstrando a persistência das representações do “índio genérico” na Educação Básica, em uma situação que se constitui em clara violação dos Direitos Humanos. Em primeiro lugar, temos os livros didáticos que autores como Santiago, Pagés e Carvalho (2016) apontam como os grandes responsáveis pelo considerável desconhecimento que os jovens em idade escolar têm acerca dos povos indígenas, já que eles não apenas ainda apresentam a imagem do “índio genérico”, mas, sendo consistentemente elaborados no eixo Rio-São Paulo não cobrem toda a diversidade étnica e regional do país. Mais especificamente, Lima e Arantes (2022) analisando a coleção didática “Buriti mais interdisciplinar”, serie elaborada após a reforma do Ensino Médio de 2017, identificaram no livro direcionado às turmas de 4º ano do ensino fundamental, recomendando pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 a 2022, que das quatro unidades listadas no sumário nenhuma “é direcionada para a temática indígena, tão pouco, faz menção a esses povos”, com essa temática aparecendo, quando muito, “nas entrelinhas dos conteúdos” (LIMA; ARANTES, 2022, p. 11). Além disso, a primeira menção aos indígenas é feita em uma descrição de sítios arqueológicos pré-históricos, fazendo com que a introdução desses atores sociais aos alunos se dê através “de um olhar de extinção” e da ideia de que eles não compõem a sociedade contemporânea (LIMA; ARANTES, 2022, p. 12).

Mas para além dos livros didáticos, as próprias práticas de professores em sala de aula se

mostraram ainda mais defasadas após a implementação da lei 11.645\2008 e das DNEDH, quando a distância entre o idealizado pela lei e o cotidiano escolar aumentou. Moreira (2013), trabalhando com estudantes de 6º e 9º anos de Goiás, encontrou os seguintes resultados:

A maioria dos alunos de 6º ano do ensino fundamental, ao exporem o que sabem sobre os grupos indígenas, referiram-se à oca e ao nome tupi como sendo elementos importantes da cultura e da identidade indígenas. Essas são informações que estão presentes no imaginário social e, de certa forma, são mantidas pela ausência da temática na escola (MOREIRA, 2013, p.181).

Ou seja, os estudantes reproduziram a representação do ‘índio genérico’, reduzindo todas as identidades indígenas à tupi, em geral a única abordada nos conteúdos referentes à colonização do Brasil. A situação se repetiu com os alunos mais velhos do 9º, que proferiram o seguinte discurso:

Índio pra mim é aquele que usa meia roupa, com pés no chão, usa lança [...] e caçam com flecha [...] eles foram os primeiros habitantes no Brasil [...] vivem de caça, frutas, mandioca [...]’ (aluno A, 9º ano do ensino fundamental). Essa forma de representar os indígenas é comum aos demais participantes da pesquisa. Ao serem indagados sobre o que sabem dos indígenas, disseram ‘[...]eles caçam, pescam, andam de canoa e vivem em floresta’ (Aluna B, 9º ano); ou, nas palavras de outro aluno, vivem ‘[...]da caça, pesca e da floresta[...]’ (Aluno C, 9º ano do ensino fundamental); ou, ainda, que o índio ‘[...]se alimenta de coisas naturais, que em algumas aldeias andam nus’ (Aluno D, 9º ano do ensino fundamental); outro aluno pontua: ‘Eu sei que os índios vivem no meio do mato [...]’ (MOREIRA, 2013, p. 182).

Todas essas imagens ressaltadas no discurso desses adolescentes remetem à representação do “índio genérico” que vive em harmonia com a natureza, como um ser primitivo. Moreira também solicitou desenhos aos alunos e as imagens apresentadas, em 80% dos casos, foram de “elementos da cultura material, como o arco, a flecha, a canoa e a casa” (MOREIRA, 2013, p 183). Elementos que, além de genéricos, refletem uma imagem congelada dos povos indígenas no passado, originada, nas palavras da própria autora, de “livros didáticos, da literatura ou de suas ausências na sala de aula” (MOREIRA, 2013. P 184).

Em pesquisa semelhante desenvolvida com alunos do 6º e 7º anos de escola pública do Maranhão, Bastos (2018) encontrou resultados que apenas corroboram esse cenário. Dos cerca de 40 estudantes entrevistados, 20 consideravam os indígenas violentos e 15 os consideravam preguiçosos (BASTOS, 2018, p 25). Além disso, e apesar de vários terem marcado, em questionário, alternativa que dizia “independente de onde o sujeito viva\mora, em cidades ou em tribos, ele pode ser índio”, 20 estudantes escolheram a alternativa que dizia “índios são apenas aqueles que ainda moram\vivem em tribos, com seus jeitos próprios” (BASTOS, 2018, p. 27). Na análise de imagens não foi diferente: a pesquisadora apresentou uma série de fotografias de pessoas indígenas em diferentes contextos, em rituais tradicionais, com pinturas corporais, de camiseta e jeans tirando selfies, e usando terno e gravatas; encontrando como resultado uma grande recusa dos alunos em aceitar as fotos de advogados engravatados e jovens urbanos como sendo de pessoas indígenas (BASTOS, 2018, p. 29 -30).

Esses estudos de Moreira e Bastos foram publicados em 2013 e 2018 respectivamente e demonstram a sobrevivência continuada do discurso segundo o qual ‘índio’ é apenas aquele que se conforma ao estereótipo físico e cultural genérico, que vive em ‘tribos’ isoladas no espaço e congeladas no tempo, e que são violentos ou preguiçosos. Assim, apesar dos indicativos de mudança existirem (por exemplo, os estudantes que no trabalho de Bastos escolheram a alternativa que desobriga os indígenas de viverem isolados para serem indígenas), ainda prevalecem as imagens de indígenas associados a primitivismo, vivendo ‘no mato’, e a recusa de que indivíduos de origem

nativa possam assumir diversos papéis na sociedade nacional. Ambos os trabalhos foram realizados após a promulgação da Lei 11.645/08, e após as DNEDH, o que indica as poucas mudanças ocorridas no imaginário dos jovens brasileiros desde então.

Apesar disso, autores como Vera Candau (2012) defendem que é possível perceber no Brasil “a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos.” Se isso é verdade se deve em grande parte à instituição de disciplinas voltadas para a Educação para as Relações Étnico-raciais, principalmente a partir da promulgação, pelo Conselho Nacional de Educação em 2015, da Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Um documento que reconhece em seu corpo os problemas de representação gerados por e em torno do racismo estrutural no Brasil:

Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; -
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas aos “índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento material” dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 06-07).

Esse documento, elaborado em 2015, reconhece a persistência da representação do “índio genérico” no imaginário social brasileiro como um problema estrutural da educação e dá um passo além das DNEDH ao incluir demandas e propostas de docentes e pensadores indígenas de forma mais clara e direta, dizendo:

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Ou seja, além do reconhecimento de que é preciso haver protagonismo indígena no material didático produzido para a educação básica acerca das histórias indígenas, essas diretrizes

educacionais também reconhecem legalmente os saberes indígenas como saberes válidos, ao sugerir a consulta a “pajés, xamãs, sábios, intelectuais no geral” indígenas para a elaboração de práticas educacionais realmente inclusivas, havendo assim a proposição de uma modificação das formas educacionais, não apenas dos conteúdos, e de que essas modificações partam também de autores e estruturas de pensamento indígenas.

Considerações Finais

Em suma, a reflexão sobre as representações indígenas no ensino de História a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos provoca questionamentos acerca das lacunas e resultados das DNEDH, dez anos após sua instituição, e de sua relação com outros mecanismos legais de reconhecimento das histórias indígenas na educação, como a Lei 11.645/2008. Provoca também questionamentos sobre o eurocentrismo no qual se baseia o currículo escolar de História, agora Humanidades, na Educação Básica, e no qual se baseiam os próprios instrumentos legais brasileiros, visto que a própria lógica de organização dos conhecimentos nos espaços colonizados segue relegando saberes não ocidentais, na melhor das hipóteses, ao lugar de conteúdos que não interferem na própria organização estrutural dos saberes.

Além disso, a implantação das diretrizes antirracistas e inclusivas desses documentos idealistas se depara com a permanência de práticas cotidianas racistas na educação básica – que inclusive se constituem como violações de direitos humanos – alicerçadas em representações sociais seculares e imperialistas que generalizam e congelam os indígenas. Por isso, para mudar esse cenário, é preciso um esforço não apenas do ensino de História, e de sua total revisão curricular, mas um diálogo mais transversal entre as DNEDH e esses currículos, isso porque, como já bem afirmou Vera Candau (2012), apenas se os Direitos Humanos forem “internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente” será possível construir uma verdadeira cultura de direitos humanos, e apenas quando a sociedade brasileira, e os professores de História, reconstruírem as bases da disciplina, abandonando a herança imperialista e a imagem do “índio genérico” as culturas indígenas serão realmente incluídas na educação básica brasileira.

Referências

ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo. Povos Indígenas e “História Geral do Brasil”: Permanências de Depreciação e Negação em Varnhagen. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, 2020.

ASSIS, Jussara. Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. *Serviço Social Soc.*, v.133, 2018.

BASTOS, Iara Vaz. **O Índio nas Percepções de Discentes e Docentes e nas Representações de Livros Didáticos de História da Escola Unidade Integrada Municipal Governador Archer em Codó/MA**. TCC (Curso em História), UFMA, 2018.

BBC News. Dia do Índio é data ‘folclórica e preconceituosa’, diz escritor; entenda..., **BBC News**. 19/04/2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escriptor-entenda.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BERGAMASCHI, M. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei, PL 960/2022**. Brasília: Palácio Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2320059>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRITO, E. M. Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo. **Revista Ñanduty**, v.3, n.3, 2015.

BRITO, Edson Machado de. O Ensino de História como Lugar Privilegiado para o Estabelecimento de um Novo Diálogo com a Cultura Indígena nas Escolas Brasileiras de Nível Básico. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados/MT, v. 11, n. 20, 2009.

CALDAS, Fábíola Renata Cavalheiro. **Educação em direitos humanos e interculturalidade**: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD. Dourados, MS: UFGD, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n.120, set. 2012.

COHN, Clarice. Escolas Indígenas no Maranhão: um Estudo sobre a Experiência dos Professores Indígenas. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (orgs). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, global, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43. 11/11/2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

COSTA, C. A. Racismo ambiental la “ley viva” de los pueblos indígenas: Una lectura de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos. **Ratio Juris UNAULA**, v.17, n. 35, 2022.

DORRICO, Julie. Vozes da Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Do Registro Etnográfico à Criação Literária. In: DORRICO, Julie; Leno Francisco, DANNER; Heloisa Helena Siqueira, CORREIA; Fernando, DANNER. (org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018.

FONSECA, Dandara. Novos Militantes Indígenas: Alice Pataxó, Tukumã Pataxó e Kaê Guajajara usam as redes sociais para quebrar estereótipos e ampliar o debate em torno das questões indígenas mais urgentes. **Trip**, 2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/novos-militantes-indigenas>. Acesso em: 29 mar. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

JODELET, Denise. Apresentação. In: JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 11-15.

LIMA, Reinaldo; ARANTES, Adlene. A temática indígena no livro didático de história do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aliança- PE. **REIS-Revista de Extensão e Iniciação científica da UNISOCIESC**, v. 9, n. 2, 2022.

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. **REVISTA TRANSVERSOS**, n. 18, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MOREIRA, Maria Geralda A. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Polyphonía**, v. v.24, n. 1, jan./jun. 2013.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Livre Docência em Antropologia) - Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MORENO, Jean Carlos. O Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49. p.1, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando - Sobre Vivências, Piolhos e Afetos**: Roda de Conversa com Educadores. São Paulo: Uk'a, 2018.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. **História e Direitos humanos**: A Construção de Representações Sobre os Povos Indígenas na Historiografia Brasileira. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Pós-Graduação em Direitos Humanos, UFPE, Recife, 2019.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento**: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luiz. **A temática indígena na escola**. Primeira edição 1995. 4ª edição. São Paulo: Brasília, Mec\MARI\Unesco\Global, 2004.

OLIVEIRA, Susane R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. *In*: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. **Representações Culturais da América Indígena**. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2015.

PRZYBYLSKI, Mauren. O Lugar do Brasil nos Estudos Decoloniais pelo Viés da Oralidade. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 8, n. 2, 2020.

SANTIAGO, Léia; PAGÈS, Joan; CARVALHO, Marco Antônio de. La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores. **Clío & Asociados** n. 22, p. 8-19, 2016. (Memoria Académica).

SANTOS, Esmeralda. Entenda por que ninguém deveria se “fantasiar” de negro ou de índio. **Revista Cláudia**. 27/01/2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/entenda-por-que-ninguem-deveria-se-fantasiar-de-negro-ou-de-indio/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SEGA, Rafael. O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 8, n. 13, 2000.

SHOHAT, Ella; STAM, R. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. São Paulo: Cosac&naify, 2006.

SILVA, Edson. Índios em Pernambuco no Século XIX: A Ideia de Civilização pelo Trabalho. *In*: BARBOSA, Maria José. **“Civilização” de Índios em Pernambuco no Século XIX: A Mão-de-Obra**

indígena. Maceió: Oliver, 2021.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. As Diversidades Étnicas no Brasil: Desafios às Práticas Escolares. *In:* SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Helena; LIMA, Telma. Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social. **Revsta Katálysis**, v. 24, n. 2, 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.

SMITH, Linda Tuihwwai. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Matheus; ASSUNÇÃO, Sheila. Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril, substitui Dia do Índio após derrubada de veto. **Agência Senado**, 11/07/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/11/dia-dos-povos-indigenas-em-19-de-abril-substitui-dia-do-indio-apos-derrubada-de-veto>. Acesso em: 29 mar. 2023.

URT, João Nackle. Povos indígenas como atores da governança global. **Proceedings of the 3rd ENABRI 2011.** São Paulo: 3º Encontro Nacional ABRI 2011, 2011.

Recebido em 12 de dezembro de 2022.

Aceito em 13 de fevereiro de 2023.