

Do IHGB à BNCC: Ensino de História, a ausência indígena nas percepções de cidadania

**From IHGB to BNCC: History education,
the indigenous absence in citizen ship perceptions**

*Michael Kennedy Oliveira Diniz*¹

*Patrícia Emanuelle Nascimento*²

¹ Graduando em História, INHIS/UFU, Uberlândia, Brasil.
E-mail: mkennedy@ufu.br

² Doutora em História. Docente INHIS/UFU, Uberlândia, Brasil.
E-mail: patricia.nascimento@ufu.br

RESUMO:

Este artigo, por meio de um panorama histórico das diretrizes e Constituições, engendradas a partir da Proclamação da República (1889), o conceito de cidadania e suas transformações nos próximos períodos institucionais, pretende compreender as tensões e conflitos sociais conforme as imposições Estatutárias e Institucionais do Estado aos povos Indígenas. Perpassando pela acessibilidade, direito, currículos das escolas e Ensino de História, bem como as representatividades nas narrativas dos livros didáticos e movimentos acadêmicos, busco compreender as imposições colonialistas na construção da nação brasileira, os silenciamentos no que concerne, o protagonismo indígena em nossa cultura e constituição nacional. Nesse sentido, leva-se em consideração as formas de dominância do Estado e o Regime Tutelar, presente na tratativa desses povos, os conflitos agrários e interesses econômicos que envolvem essa relação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Povos indígenas; Direito; Cidadania.

ABSTRACT:

This article, by means of a historical panorama of the directives and constitutions, engendered by the proclamation of there public, the concept to fcitizen ship and its transformations in the following institutional periods, intends to compre hend the tension sand social conflicts as by the statut or yand institutional conflict sof the State to their digenous people. Touching on accessibility, rights, school curriculum sand the teaching of history, as well as there present ativity in the narratives in schoolbooks and academic movements, I search to compre hend the colonial impositions in the constitutions of the Brazilian nation, the silencing in what concerns the indigenous protagonist in our culture and national construction. In this sense, I take in to consideration the forms of dominance of the State and the Tutelar Regime present in the treat ment of these people, the agrarian conflicts and economic interests the are involved in this relation.

KEYWORDS: Teaching of History; Indigenous People; Law; Citizenship.

Introdução

No século XIX junto à Independência (1822) e República (1889), surgiu a necessidade de criação da identidade nacional. Em 1838, é fundado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) a fim de mapear os aspectos geográficos espaciais, coletar e publicar documentos, fomentar tanto o estudo quanto o ensino de História. Inspirados pela Escola Metódica, o IHGB constrói a história brasileira numa ótica evolucionista, desprezando a história indígena, enquanto exalta o legado português. “A história é universal como realização do espírito universal. Mas desse espírito universal não participam igualmente todos os povos” (LANDER, 2005, p.11).

A Cidadania, engendrada a partir da Revolução Francesa (1789), passa por transformações de sentidos, podendo estes ser observados nas leis, constituições e diretrizes vigentes.

“O Universo jurídico, se analisado de maneira ampla, permite a compreensão das relações entre as mudanças jurídicas, políticas e sociais e a constituição, em cada caso, de relações assimétricas de poder” (GRINBERG, 2013, p.9).

A Educação é campo e reflexo das tensões assimétricas em torno dos interesses dos detentores do Poder. “Aquilo que é definido como saber ou conhecimento escolar, na verdade, constitui uma relação particular e arbitrária de um universo muito mais amplo” (NIKITIUKI, 2001, p.15). “A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios” (FONSECA; SILVA, 2010, p.31).

A produção acadêmica, com os movimentos da “Nova História”, “Estudos Decoloniais”, ou até a aclamada “Escola dos *Annales*”³, que já se preocupava em problematizar as questões humanas e entender suas relações no tempo-espaço, não alcançatotalmente a disciplina de História. Esta, ainda se debruça em marcos temporais, criando uma ideia de linearidade de eventos que distanciam o aluno da matéria. Após a promulgação da lei nº 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino da história indígena, africana e afro-brasileira, algumas mudanças foram observadas, entretanto, ainda há muito a se avançar. Observa-se nos livros didáticos, principal fonte de informação para muitos brasileiros, permanências de uma narrativa europeizada.

As ações da colonialidade, observadas nas implementações Estatutárias, até a promulgação da Constituição de 1988, reforçam a tradição liberal: os indígenas não reúnem as condições para terem direito algum, nem privado nem público. Pela “privação jurídica da população indígena, poder-se-á alegar por terras americanas (...). Valem mais como direito para privar de direito que o próprio ordenamento particular” (CLAVERO, 1995, p.21). Assim, o indígena até 1988 é tutelado pelo Estado.

Lima (2015) define o poder tutelar como a maneira em que um Estado nacional exerce sua autoridade. O exercício desse poder implica em obter o monopólio sobre a definição e controle das coletividades, excluindo e incluindo-as na esfera de controle administrativo. Seu propósito é subjugar os diversos povos indígenas, mantendo a pretensão de abranger e submeter,

³ Movimento historiográfico francês originado em 1929 com a criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* por LucienFebvre e Marc Bloch. Destacou-se ao incorporar novos métodos de pesquisa, fontes e sujeitos a historiografia. Este movimento teve um impacto significativo ao questionar a abordagem tradicional historiográfico, introduzindo elementos inovadores no estudo das sociedades, procurando abranger todos os aspectos da vida humana, incluindo análise das estruturas sociais. Ver mais em “As Escolas Históricas”, de Guy Bourdê e Hervé Martin, capítulo VII, intitulado “A Escola dos *Annales*”.

comunidades muitas vezes heterogêneas, em um espaço definido como território, de acordo com os interesses das elites agrárias.

A partir dos anos 1970, as lutas conduzidas pelos próprios indígenas efetivaram significativas mudanças e avanços no direito. Dentre essas transformações, destacam-se a criação da União das Nações Indígenas (UNI), o Capítulo VIII da Constituição de 1988, intitulado “Dos Índios”, que não apenas extingue a tutela do Estado, mas também assegura a cidadania ao indígena. Também, a Conferência Mundial dos Povos Indígenas de 1992 e a promulgação da Lei nº 11.645/08 em 2008, que representam marcos importantes desse processo. Observa-se então, uma organização social ativa pela quebra dos estereótipos oriundos do que Escobar (1995) denomina de “mundo de um mundo só”. Esse conceito, intrínseco ao projeto colonial europeu, eurocentrado e evolucionista social, pressupõe uma suposta superioridade intelectual/social/racial nos aspectos da modernidade.

Esse artigo propõe uma visão panorâmica, que relaciona, a partir das constituições e diretrizes legais: as transformações do conceito de cidadania, a relação do Estado com os povos indígenas e seu reconhecimento como cidadão; como o Estado observa e aplica os direitos à educação básica; e as implicações de uma História plural no Ensino de História.

Compreenderei as principais mudanças nos âmbitos constitucionais, iniciando com a Proclamação da República (1889), Era Vargas (1930 – 1945), Ditadura Militar (1964 – 1985), Redemocratização de 1988 e seus desdobramentos, e as primeiras décadas do século XXI. Ademais, elucidar as disputas, apagamentos e esquecimentos, fruto do processo colonial e a “forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno” (LANDER, 2005, p. 8). Também, as implicações nas diretrizes

educacionais, no que concerne o protagonismo indígena no Ensino de História na educação de base.

A Primeira República (1889 – 1930): Construção do cidadão brasileiro, seus apagamentos e os reflexos na educação

Com a Proclamação da República (1889), surgiu a urgência de uma transformação política, social e cultural ideologizada no século XIX e amplamente estruturada nas Américas nos Séculos XIX e XX: a população do Império do Brasil transfigurou-se de súditos a cidadãos. A partir de 1798, o indígena foi colocado sob a tutela da Colônia. “Caberia ao juiz de órfãos a obrigação de zelar para que fossem educados, batizados e pagos pelos serviços prestados, evitando, assim, que se viesse a escravizar gente que deveria ser livre” (OLIVEIRA, 2016, p. 80).

Assim, as agressões aos povos indígenas só poderiam ocorrer por meio das “guerras justas” contra o “índio bravo”, esse passível de ser capturado e sujeito a castigos, reeducação e escravização temporária. Oliveira (2016) ressalta que, um quarto da população brasileira, cerca de 800 mil pessoas, compunha os chamados “índios bravos” em 1816, evidenciando a presença e conflitos entre a coroa joanina e os povos indígenas.

Vale acentuar que o processo de colonização europeia gerou conflitos e migrações globais fomentados por esses impérios. O Brasil é fruto dessas tensões de muito sangue, luta e resistência daqueles que foram explorados por esse sistema imperialista que se adapta às tendências temporais de governabilidade sem grandes transformações nas cadeias de comando. “A República veio sob a forma de um golpe, reunindo militares e civis [da elite] e estabelecendo um Governo Provisório, que findava com uma já desgastada monarquia” (GOMES, 2009, p.4).

A criação de uma nação também perpassa pelas sensibilidades a fim de cernir, dentre outras, internalizações de pertencimento – nacionalidade – e direitos. “O esquecimento (...) é um fator essencial para a criação de uma nação. Um país não se define apenas por suas memórias, se define também por seus esquecimentos” (OLIVEIRA, 2016, p.75). As populações indígenas, silenciadas e esquecidas, tem papel crucial na formação da sociedade brasileira. O reflexo é visto em todas as partes de nossa cultura como: na linguagem, com a incorporação de palavras e expressões indígenas; alimentação, com o consumo e domesticação de milho, batata, mandioca; moda, a utilização de adornos de plumária, bolsas de palha, etc. Para Benatte (2014), o ser humano é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. A cultura é “um processo ativo e dinâmico de produção de sentido que perpassa o material e o imaterial, o ideário e o imaginário, o físico e o simbólico” (BENATTE, 2014, p.62).

Mesmo esses não sendo estendidos a todos, “os projetos de educação e de instrução dos republicanos, principalmente o escolar foram produzidos para produzir a República” (GONÇALVES, 2012, p.207). Advinda das tradições da Revolução Francesa (1789 –1799), cidadania pode ser “referência ao direito a igualdade política e à participação” (ZANELLA, 2008, p.85). “Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania tem nos projetos de educação e de instrução relevos significativos que precisam ser considerados” (GONÇALVES, 2012, p.208) pois, “significava a construção de uma nova cultura cívica centrada na educação e não apenas na instrução da população” (GOMES, 2009, p.6).

A República recém fundada já contava com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838, sendo este um marco da pesquisa histórica oficial do Brasil. De acordo com Temístocles César (2004), o IHGB tinha como objetivo criar um projeto historiográfico que organizasse recursos e procedimentos para a escrita da história da nação, mesmo considerando a

formação tanto da nação quanto da disciplina em si. Nesse estágio inicial, o IHGB buscava normatizar e estabelecer regras para os historiadores brasileiros, delineando mais o que não fazer do que o que fazer. O IHGB buscou criar uma identidade nacional unificadora, escrevendo uma História Geral do Brasil “com o objetivo de nacionalizar a cadeia cognitiva que narra os eventos desde o período colonial” (CEZAR, 2004, p.14). Não só para o brasileiro, mas também para mostrar essa unidade as outras nações, buscando um sentimento patriótico.

Inspirados pela Escola Metódica, o IHGB constrói a história oficial brasileira numa ótica institucional, patriarcal, reflexo da colonização portuguesa, por isso, incompatível com a variabilidade social que compunha o Império. A sociedade brasileira é pensada a partir do Estado, assim o sistema educacional busca perpetuar o *status quo* das classes dominantes – Império, República – que compõe o eixo principal das narrativas, complementada por outros sujeitos em situações coadjuvantes (GUIMARÃES, 1988).

Segundo João Pacheco de Oliveira (2016), José Bonifácio, um dos patronos da Independência, propunha políticas indigenistas visando integrar os indígenas na constituição do país, no entanto, sob a lógica de cidadania excludente. Inquietações vistas em “*Apontamentos para a Civilização do Brasil*”, material base para o entendimento do imaginário social e da legislação vigentes no Império, demonstram preocupações e aversão às “guerras justas”, bem como o incentivo a miscigenações. “Bonifácio observa o indígena como ser passível de se integrar à sociedade” (OLIVEIRA, 2016, p. 81). Ainda segundo Oliveira (2016), para o Marquês de Pombal, no século XVIII, ainda no período colonial, a miscigenação é quem daria origem ao povo da Colônia. “O fim do indígena era o abandono da sua condição de pagão e infiel, não uma morte, mas um renascimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

Consolida-se um entendimento de democracia racial na formação do Brasil entre indígenas, brancos e afro-brasileiros, que esvazia os sentidos étnicos, enquanto generaliza e estereotipa grupos marginalizados (VIEIRA, 2022). De acordo com Gomes (2009), observa-se a formulação de uma “história pátria” para constituição da cidadania após a República. A República deveria “produzir um novo discurso político, carregado de valores e simbologias cívico-morais, no qual a história pátria, ao lado da geografia, tinham lugar fundamental” (GOMES, 2009, p. 1).

De acordo com Lima (2015), na Primeira República, a partir de 1910, surge o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, renomeado em 1918 para Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que visava, junto a interiorização e implantação das monoculturas, com o uso do trabalho indígena, “liberar terras aos interesses econômicos de grupos privados” (LIMA, 2015, p. 428). Mantem-se então limitações legais do indígena a acesso a direitos. O SPI, junto a Comissão Rondon (1907-1915), produziu inúmeras expedições na região amazônica e outros sertões com o intuito de “formar cidadãos”. Os indígenas, com acesso limitado a direitos, estavam prontos para serem emancipados: “lançavam-se as bases de uma dependência, clientelística e inferiorizante, dos povos indígenas para com os agentes do Estado” (LIMA, 2015, p. 430).

Fonseca e Silva (2010) identificaram dezoito programas curriculares produzidos entre 1841 e 1951 pelo Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro, que contava com o quadro docente formado por membros do IHGB. A historiografia produzida serviu “para mascarar um processo de conquista do território pertencente a diferentes povos indígenas que viviam nessa região antes da chegada dos portugueses no Século XVI” (VIEIRA, 2022, p.311). Essa história oficial do Brasil impôs a memória coletiva uma narrativa hegemônica, criando heróis nacionais, ativos protagonistas das

transformações sociais. Uma história hierarquizada que desconsidera a importância de atores indígenas, negros, mulheres e outras minorias (como asiáticos e árabes), tendo um enfoque nas conquistas e ocorrências na perspectiva da elite branca.

Nega-se as heranças indígenas na nossa construção nacional e cultural, sendo assim, sua cidadania. Essa inferiorização presente na dualidade “Eu/“Outro”, sendo o “Eu” representado pela colonização e cultura europeia, e o “Outro”, toda a gama de povos não europeus, segundo Edgardo Lander (2005):

“Como em processo de transição em direção a modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade” (LANDER, 2005, p.15).

A história oficial permite o esvaziamento de sua figura, utilizada assim ao bel prazer pela elite em antagonismo passivo aos seus feitos.

Era Vargas (1930-1945): Contradições, Manutenções e Tutela

Durante a Segunda e Terceira República, Vieira (2022) observa, nos escritos acadêmicos produzidos, influências marxistas e interpretações mais críticas do passado. Entretanto, o ensino se divide: para a elite um ensino intelectual, para o grosso da população ensino técnico. Para o indígena, manteve-se a tutela e a observação de incivilizado, podendo ser considerado cidadão a partir do momento que fosse cabocalizado e incorporado a classe trabalhadora.

Esse poder tutelar é observado por Lima (2015) em toda a historiografia pós-século XX. A partir de 1917 consta no Código Civil a lei nº 1.071, que determina a tutela do Estado para os “silvícolas, maiores de 16/menores de 21 anos, mulheres casadas e pródigos”. De acordo com seus estudos, “O exercício

do poder tutelar implica, pois, obter o monopólio dos atos de definir e controlar o que são as coletividades sobre as quais incidirá” (LIMA, 2015, p. 432).

No campo do ensino, nota-se sua sistematização, algumas inovações, como expansão dos Estudos Sociais e avanços relacionados ao movimento da Nova Escola. De acordo com Palma Filho (2010), na Era Vargas (1930-1945), as questões educacionais, estavam voltadas as intervenções do Estado na economia. Esse “nacional-desenvolvimentismo”, fomentou o ensino técnico para formação de mão-de-obra fabril. Nota-se baixa adesão educacional, pelos serviços predominantes estarem ligados ao campo.

Durante a Segunda República (1930 – 1937), observam-se alguns marcos na Educação e sua institucionalização como um direito universal. Em 1930, o Governo Provisório (1930-1934) criou o Ministério da Educação e Saúde Pública; em 1931, reformas no Ensino Secundário e Ensino Superior foram implementadas. Essas, voltadas para a elite intelectual, seguiram dois percursos: o primeiro com durabilidade de cinco anos obrigatórios do “ensino ginásial”, com um complemento de dois anos de especializações, que poderiam ser nos campos pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico; o segundo segmento, também consistia em dois anos, sendo exigência para ingressar no Ensino Superior.

Observa-se, nesse período tensões políticas engendradas por duas correntes ideológicas, que fomentou no manifesto da Nova Escola. O manifesto se concentra em quatro pontos principais: (1) Obrigatoriedade e (2) gratuidade do Ensino Elementar (análogo a fundamental), (3) laicidade e (4) coeducação dos sexos. Em 1934, junto à constituição da Segunda República (1930 - 1937), muitos desses ideários foram implementados: foram determinadas diretrizes e bases educacionais; criou-se o plano nacional de educação para todos os graus de ensino; instituiu-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e da língua portuguesa; regulamentou-se as escolas particulares; e também o

financiamento educacional pelo Estado e a extensão das escolas para as zonas rurais (PALMA FILHO, 2010, p. 86-93).

Já no Estado Novo (1937-1945), o Congresso Nacional foi fechado e um regime ditatorial movido pela “ameaça comunista” foi instaurado. A Constituição Federal de 1937 sacramenta a separação da educação colegial para a elite e a profissionalizante “às classes menos favorecidas”. Dilui-se o plano nacional de educação. Em 1939, é instituído o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, que discutia “reconfigurações da prática indigenista, ainda que em nenhuma delas se propusesse o fim da tutela” (LIMA, 2015, p. 438).

Em 1942 a Lei Orgânica de Ensino, estrutura o ensino técnico profissionalizante e cria o SENAI, junto ao setor empresarial nacional. No ano de 1946, por meio do Decreto-lei nº 8.259, são estipuladas novas diretrizes educacionais. O ensino primário seria dividido em dois segmentos: ensino primário fundamental, com duração de quatro anos e ensino primário supletivo de duração de um ano. Ambos voltados para crianças de 7 a 12 anos. Palma Filho (2010), observa uma queda nas taxas de analfabetismo durante os anos 1940 e 1950. Também foram previstas a descentralização desse mesmo nível de ensino. A “obrigatoriedade, gratuidade e descentralização eram princípios caros aos pioneiros pela educação nova” (PALMA FILHO, 2010, p.96-98).

Baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, crítica ao racismo colonialista, em 1950 a SPI por meio da Convenção nº 107 de 1957 da Organização Internacional para o Trabalho (OIT) determinou-se as diretrizes de Proteção de Populações Indígenas e Tribais. “Aos poucos, e coexistindo com o assimilacionismo tutelar, surgiu uma nova visão, uma utopia, em que os povos indígenas poderiam ser o signo de sua própria diferença” (LIMA, 2015, p.437).

A cobertura internacional fomentou a criação dos parques nacionais, como do Xingu. O Serviço de Proteção ao Índio, de 1950 até sua extinção,

“mostra uma tendência à crescente reposição de quadros que se fixavam e privatizavam regiões e relações com indígenas, utilizando-os em formas de trabalho servil, arrendando suas terras” (LIMA, 2015, p.438). A SPI foi dissolvida em 1967, quando foi substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Ditadura Militar (1964 – 1985): Subserviência Cidadã

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), Vieira (2022) observa retrocessos no ensino de História, com a disciplina sendo retirada do currículo do 1º grau e substituída por Estudos Sociais. Filosofia e Sociologia também foram substituídas respectivamente por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A grande evasão escolar dificultava o ensino após o 1º grau (análogo ao ensino fundamental), que, de forma fragmentada, compreendia a história regional, impedindo reflexões e o entendimento da história do Brasil.

Em 1967 a Ditadura extinguiu o Serviço de Proteção ao Índio e instituiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), estabelecendo o monopólio da tutela e proteção “às comunidades indígenas, inclusive às suas terras e aos seus ritmos culturais específicos, representando-as juridicamente” (LIMA, 2015, p.439).

Em 1970, “iniciou-se o movimento que reunia então jovens lideranças indígenas, reivindicando autonomia a toda tutela, fosse do Estado (...), fosse de instituições religiosas (...), ou mesmo acadêmicas” (FISCHMANN, 2009, p.161), dando origem a União das Nações Indígenas (UNI). De acordo com Fischmann (2009), essas jovens lideranças conectaram-se com líderes indígenas com histórico, embora sem presença no meio não-indígena, e com líderes políticos não-indígenas respeitados em nível nacional, mas sem experiência no assunto,

em um processo histórico de autorrepresentação que culminou em avanços significativos na Constituição de 1988.

O “milagre econômico” proposto pela Ditadura visava, dentre outras coisas, expandir os territórios agrários de monocultura, e uma forçada integração nacional, que estimulou conflitos no campo, grilagem e massacres de vários povos indígenas no Centro-Oeste e na Amazônia Legal. Alguns casos, “internacionalmente denunciados ao longo dos anos 1970 e 1980” (LIMA, 2015, p. 439).

Após a Lei 5.6972/71 de 1971, os livros didáticos das escolas públicas, prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais galgavam de um “forte tempero de moral e civismo ditatoriais”(FONSECA; SILVA, 2010, p.25).No ensino de História e Geografia já compiladas anteriormente em uma disciplina,o civismo “organizou o aparato discursivo e ideológico nacionalista-conservador em torno no projeto autoritário dos governos militares” (MAIA, 2013, p.188). Assim, destitui a cidadania moderna por deslegitimar os conflitos sociais, limitar organizações civis e a coletividade enquanto censurava e extinguiu direitos individuais. A função social do cidadão, era de agente protetor “desses valores; ao romper com esse dever, perdia também seus direitos políticos e sociais, ou seja, deixava de ser cidadão; tornava-se subversivo” (MAIA, 2013, p. 189).

Segundo Fonseca e Silva (2010):

“Os Estudos Sociais dificultavam o processo de compreensão da realidade social, histórica, econômica e cultural. Os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão” (FONSECA; SILVA, 2010, p.26).

Gleice Keli Barbosa Souza (2015), em sua tese de mestrado⁴, propõe analisar a representação dos povos indígenas na História, e suas implicações na educação, utilizando de livros didáticos. Ao analisar dois manuais didáticos produzidos em 1960 e 1980, Souza observa a presença dos sentidos comuns nas representações e na narrativa formulada ainda no século XIX pelo IHGB. O indígena aparece apenas no período colonial, não sendo citados no Brasil Império e Republicano.

Os manuais classificam o indígena como cultura inferior, exaltam o pioneirismo europeu, omitem a violência jesuíta, produzindo uma visão benevolente e heroica da ordem, reforçam o estereótipo de preguiçoso, mentalmente inferior nas lógicas de bom e mau selvagem, os envolve de barbarismos que o europeu benfeitor veio extirpar ao “impor a civilidade” (SOUZA, 2015). Esta construção eurocêntrica “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço (...) do ponto de vista de sua própria experiência” e coloca “especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p.13). As mudanças educacionais ocorreram fruto das efervescências redemocratização do Brasil. “A Constituição teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura” (FISCHMANN, 2009, p.159).

Em 1973, em resposta às pressões internacionais, especialmente do Banco Mundial, procurando atenuar as denúncias de omissões e práticas de genocídio de povos indígenas, foi aprovado o Estatuto do Índio, a Lei nº 6001/1973. De acordo com Lima (2015), apesar de seu caráter assimilacionista e tutelar, esse estatuto lançou as bases para a reivindicação dos direitos à terra pelos povos

⁴ “Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

indígenas, principalmente diante da expansão descontrolada para as terras amazônicas. Nota-se um foco desproporcional nos povos amazônicos, enquanto os povos indígenas de outras regiões do país foram cada vez mais negligenciados. Em meio à ditadura militar, ocorreu uma rede de articulações entre antropólogos, missionários e indígenas, convergindo para demandas conjuntas de movimentos sociais e partidos na busca pela redemocratização do Brasil e pela defesa dos direitos indígenas. Essas vertentes históricas específicas foram articuladas até mesmo em nível transnacional, sugerindo uma complexa interconexão de eventos.

Em 1977:

“A proposta de decreto do então ministro do Interior Maurício Rangel Reis de emancipação dos índios, ou seja, ao abolir a tutela de um só golpe (...)lançava ao mercado de terras as extensas terras ainda existentes sobre o controle de indígenas na região Amazônica” (LIMA, 2015, p.439).

Esse foi o primeiro passo para a luta pela Demarcação das Terras Indígenas. O aumento das pressões populares e (re)organizações sociais de setores marginalizados como estudantes, afrodescendentes e indígenas, bem como trabalhadores fabris e do campo, levaram a criação de um documento que resguarda o direito e o exercício da cidadania.

Constituição de 1988: vitórias Indigenistas na Educação Cidadã

A negociada transição democrática, iniciada nos meandros de 1980 após um período de extrema repressão e civismo, estendeu a todos os brasileiros a cidadania. No dia 5 de outubro de 1988, completados 35 anos em 2023, foi promulgada na Câmara dos Deputados a Carta Cidadã. Em discurso, o presidente da Constituinte e da Câmara Ulysses Guimarães proferiu: “Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da

liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temosódio à ditadura. Ódio e nojo” (GUIMARÃES, 1988, p.2).

O Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil determina: “Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Ser cidadão é possuir direitos civis, políticos e sociais garantidos por lei; esses, devem garantir direito a trabalho justo, saúde, educação, segurança, etc. Cidadania, então, é uma condição que:

“diz respeito, portanto, a forma como inserimos no contexto social, ao acesso (ou não) que temos aos bens culturais historicamente produzidos pelos homens à possibilidade de participar das decisões que dizem respeito a coletividade ao efetivo exercício das possibilidades humanas” (ZANELLA, 2008, p.85).

No campo acadêmico, no mesmo período, fundamenta-se o movimento da Nova História. O alargamento das fontes e o diálogo com outros campos das ciências sociais possibilitaram uma historiografia em que o indígena é construtor de sua história, saindo das generalizações, e resgatando as complexidades e a diversidade dos povos. Temos então produções no campo do historicismo, que visam questionar “a tese de identidade nacional” e “ressaltar o protagonismo dos que foram subjugados durante séculos, tais como as mulheres, afrodescendentes e povos indígenas” (VIEIRA, 2022, p. 313).

Para os povos indígenas a Constituição significou avanços nos direitos e representatividade. Com a criação do Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios” e mudança do princípio norteador em relação ao Estatuto do Índio. O texto estabelece o reconhecimento dos “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988) e legitima as organizações e comunidades no âmbito jurídico.

A elaboração da Constituição contou com a participação do líder indígena Ailton Krenak, que no dia 27 de janeiro de 1988, proferiu no plenário um dos discursos mais emblemáticos na luta indígena por seus direitos. Enquanto pintava seu rosto de jenipapo, em protesto a propostas que considerava retrocesso na luta pelos direitos indígenas disse:

“Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de eu não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitam nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não uma ameaça permanente incessante” (KRENAK, 1988).

Se antes o objetivo era “integrar” o indígena à sociedade, agora o intuito é respeitar e reconhecer. “Juridicamente a Constituição pôs fim ao regime tutelar e abriu caminho para a importância que se tem chamado de “movimento indígena organizado” (LIMA, 2015, p. 440).

Roseli Fischmann (2009) ressalta a realização da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, organizada de forma autônoma por grupos Indígenas promovida concomitantemente à Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio/92). Um marco de repercussões internacionais que os emergiu como “novos participantes de novas relações políticas na arena social, (...) assumindo cada vez mais significado e espaço nos debates sobre a educação nacional” (FISCHMANN, 2009, p. 160).

Em desdobramento da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) em vigor desde 1991, movidos pelas preocupações e

metas socioambientais internacionais, bem como pela esperança de progresso acalantado pela Constituição, deu “ensejo ao estabelecimento de uma extensa pauta ambiental, em consonância com a globalização das questões ambientais e a nova utopia do desenvolvimento, agora vestido de sustentabilidade” (LIMA, 2015, p.442).

A educação durante os anos de 1990 passa por significativas reformas estruturais, como o Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), que visa promover análise e seleção de livros didáticos a serem destinados a alunos e professores da rede pública de ensino. Os livros didáticos figuram como principal fonte de informação para boa parte da população e “apresenta a importante função de divulgar ideologias e concepções, consolidando e perpetuando uma dada memória histórica” (SOUZA, 2015, p. 13).

O PNLD passou por três significativas etapas: entre 1985 e 1995, houve a estruturação e desenvolvimento do programa em meio das tensões sociais da redemocratização; entre 1995 e 2003, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), há a distribuição dos livros didáticos pelo Estado, para o Ensino Fundamental, além de dicionários e livros em Braile; e entre 2003 e 2010, durante os governos Petistas (2003 – 2016), há a consolidação e ampliação do programa para o Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) (SOUZA, 2015). A PNLD deixa de figurar como política de Governo e se torna política de Estado.

Em 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Fonseca e Silva (2010) a LDB buscou o desenvolvimento de projetos de formação docente pelas esferas governamentais e titulação universitária para o ensino básico e fundamental; extinguiu as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização social e Política, Estudos dos Problemas Brasileiros, e os cursos profissionalizantes de

Licenciatura Curta em Estudos Sociais; e enfatiza o estudo da História do Brasil e suas matrizes indígenas, africanas e europeia.

A lei conta “com um capítulo específico para a educação indígena, e repercussões ainda em processo, como: participação de representação indígena no Conselho Nacional de Educação” (FISCHMANN, 2009, p. 161).

Em 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que compõe a grade curricular de uma instituição educadora. Analisando o documento, Vieira (2022) aponta que “há uma preocupação com o aprendizado de conteúdo, os quais se recomendam que sejam estudados por eixos temáticos e aliados a estudos de caráter interdisciplinar” (VIEIRA, 2022, p.315). De acordo com Fonseca e Silva (2010), o documento sancionou a separação das disciplinas História e Geografia no Ensino Fundamental, o fim dos Estudos Sociais como Componente Curricular e ratificou o caráter edificador da História, ao concernir reflexões sobre identidade, cidadania, e a busca do reconhecimento do outro, assim como o fortalecimento da democracia. Separa-se então o Ensino Fundamental em duas partes: anos iniciais, composto pelos quatro primeiros anos e divididos por dois eixos temáticos:

“I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal” (FONSECA; SILVA, 2010, p.18).

Anos finais compostos por mais quatro anos, propõe-se de outros dois eixos temáticos:

“I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e

cultura no mundo contemporâneo (FONSECA; SILVA, 2010, p.18).”

Há também temas transversais que devem compor as discussões como ética, meio ambiente, pluralidade, cultura, saúde, sexualidade, trabalho e consumo. Essas questões visam “preparar o educando para uma boa convivência com a coletividade, seja dentro ou fora do ambiente escolar” (VIEIRA, 2022, p.315). A tomada da educação por meio de eixos temáticos, contrapõe o quadripartismo francês⁵ e fomenta o “pensar historicamente”, buscando uma observação de mundo fora da lógica de memorização dos períodos e marcos tradicionais, repensando o tempo de acordo com os objetivos propostos. A História, então, deixa de ter o sentido de “desenterrar o passado” e torna-se a base da construção e transformação do presente, se distanciando dos apagamentos causados por uma história hegemônica e suas generalizações.

Entretanto, é bom ter em mente que as tensões do campo permeiam nas relações do Estado com os Povos Indígenas, privilegiando os interesses das oligarquias estabelecidas, a grilagem, a monocultura, em uma ideologia retrógrada de desenvolvimento. Ainda assim, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) o “Plano Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil” regularizou “um grande número de reservas naturais, assim como, por meio de seu subcomponente para as terras indígenas” (LIMA, 2015, p.443).

Contudo, Lima (2015), ressalta o papel figurativo que os movimentos indígenas e a FUNAI tomaram nos anos finais do governo FHC, a burocratização e falta de instrução institucional aos indígenas que travancou muitos avanços.

⁵ Conforme Fonseca e Silva (2010), é a estrutura cronológica linear de fatos e marcos históricos, a partir de acontecimentos europeus, que integra tradicionalmente os currículos nacionais. Divide-se os períodos históricos em: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

O Século XXI vem apresentando paralisações e retrocessos dos direitos, podem ser observados poucos avanços e grande burocratização e, recentemente, junto ao avanço de pautas neoliberais e radicalização política, o genocídio institucionalizado junto a um desmanche dos esforços nos campos ambientais e sociais. Na educação, há também alguns avanços e muitos retrocessos que culminaram nas discussões e implementação – ainda em processo – do Novo Ensino Médio.

Século XXI e seus desafios

Em 2003, a Lei nº 10.639/03, tornou obrigatório no currículo da rede de ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” e outras providencias: “O artigo 26-A, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos.

O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devam ser objeto de todas as disciplinas, em especial, educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. Também Incluiu no artigo 79-B das “Disposições Gerais” da LDB, a data cívica “dia 20 de novembro” como o “Dia da Consciência Negra”, em Referência a Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência a escravização.

“A inclusão da data no calendário escolar foi considerada por lideranças dos movimentos sociais e por historiadores como um importante contraponto à memória oficial da nação” (FONSECA; SILVA, 2010, p.21).

Entretanto, Lima (2015), ressalta que durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), “houve pouca ou nenhuma interlocução

efetiva com os povos indígenas e suas organizações, com as suas demandas, expectativas e proposições no tocante a temas como terra, saúde e educação” (LIMA, 2015, p. 445). A falta de diálogo, fomentou a criação do Acampamento Terra Livre, que ocorre anualmente em todo o mês de abril, com o intuito de reivindicar direitos à terra, quebra do monopólio da FUNAI sobre a tutela de Terras Indígenas e maior participação no cenário político institucional e partidário.

Já no Segundo Mandato (2007 – 2010), Lima (2015) observa um aumento da participação de lideranças indígenas na administração pública. Um “cabo de guerra” entre as questões ecológicas, políticas antidiscriminatórias de reconhecimento a terra e suas cosmovisões, contra o agronegócio e seu predatório desenvolvimentismo de monocultura de *commodities*, e exploração de recursos naturais, que perpassam pelas legislações indigenistas.

Mesmo com alguns problemas práticos de acesso e compreensão das burocracias caras ao republicanismo, em 2009, foi realizada a primeira Conferência Nacional em Educação Indígena; sobre Saúde Indígena duas conferências, em 2006 e 2013, respectivamente; também a Comissão Nacional de Política Indigenista.

Lima (2015) também ressalta uma progressiva quebra na interlocução entre o indígena e o Estado, com a formação de lideranças indígenas como Ailton Krenak, Sônia Guajajara, Vanda Witoto entre outros. A formação intelectual universitária de uma “jovem intelectualidade indígena” ocupando também esses espaços é “condição essencial para processos de redefinição das relações entre povos indígenas e Estado” (LIMA, 2015, p. 450).

Em 2008, houve alteração da Lei nº 10.639/03 pela Lei nº 11.645/08 que inclui os povos indígenas na obrigatoriedade curricular:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

Carie e Lima (2018) ressaltam um protagonismo de grupos indígenas nessas inclusões no sistema de ensino por meio de mobilizações nacionais e internacionais pelos seus direitos e reconhecimento a cidadania. “Esse movimento de luta pela implementação e ampliação dos direitos dos índios impulsiona o surgimento de obras de autoria indígena sobre a História de seus povos” (CARIE; LIMA, 2018, p. 778).

Vale Mencionar, que em 2006 ocorreu a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental e, em 2010, o Conselho Nacional de Educação, elaborou o Parecer e Projeto de Resolução que definiu três etapas para a Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (dividido em duas partes e com nove anos de duração, sendo a primeira etapa do 1º ao 5º ano e a segunda etapa do 6º ao 9º ano); e Ensino Médio (1º ao 3º ano) (FONSECA; SILVA, 2010, p. 23).

Entretanto, o trabalho de Cavalcanti (2019), que em análise livros didáticos selecionados pela PNLD entre 2016 e 2018, observa certo esforço de adequação das editoras as novas exigências, no entanto, “a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite”

(CAVALCANTE, 2019, p.39), reproduzindo os mesmos apagamentos históricos observados desde o IHGB.

Por fim, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto passou por mudanças entre 2015 e 2017, sendo uma parceria das três esferas educacionais o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIM), um ano após o golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 (COSTA; FILIPE; SILVA, 2021). De acordo com Vieira (2022), a BNCC busca “orientar os docentes sobre como praticar a interdisciplinaridade por meio da adoção da transversalidade, sendo que a primeira se define pela “abordagem epistemológica, e a segunda pela “dimensão didático-pedagógica” (VIEIRA, 2022, p. 316).

Entretanto é válido ressaltar as controvérsias desse currículo, criticado por especialistas na observação de uma tendência eurocêntrica e evolucionista. Aponto para a base ser construída na visão “eu”, “outro” e “nós”, que mantem a episteme indígena separada da constituição do povo brasileiro.

De acordo com Costa, Filipe e Silva (2021) a BNCC “visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo” (COSTA; FILIPE; SILVA, 2021, p.788). Evidencia-se, assim, a historicidade das tensões e disputas no cenário educacional, revelando a inclinação para favorecer a elite com uma educação reflexiva, ao passo que a educação destinada à ampla população atende, predominantemente, aos interesses do mercado.

Essas questões ainda em disputa, reforçam que, o que se aprende e o que se ensina, no sentido de uma educação formal institucionalizada é, sempre, “produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p.16).

Não obstante, também vale ressaltar as considerações de Zanella (2008) quando afirma a importância das escolas como um fórum de debate e discussão, bem como “de reconhecimento das condições em que vivemos e delineamento de perspectivas futuras”, entretanto, “não nos dará de modo algum cidadania, pois esta decorre da luta, da resistência que precisamos travar cotidianamente contra toda forma de dominação e usurpação” (ZANELLA, 2008, p. 89).

Há sim, dificuldades da implementação do Ensino de História que estimula o “pensar historicamente”. Fonseca e Silva (2010, p.22), apontam a própria lacuna informacional em profissionais formados antes de 2008, bem como dificuldades na obtenção de material didático e a necessidade de uma formação continuada. As lutas e tensões geradas pelos conflitos sociais, ficam bem evidentes quando observadas em um panorama histórico.

Considerações Finais

As resistências indígenas para afirmarem sua existência e sua cosmovisão, são atravessadas por transformações no campo social, político, cultural, econômico e educacional. Não se percebe no campo do direito, políticas reais de Estado. Os avanços e retrocessos partem de ações governamentais e das tendências da geopolítica internacional, interesses do mercado financeiro e das oligarquias presentes no Brasil com seu desenvolvimentismo estacionário.

As escolas são locais de intervenção do Estado, suas preocupações tanto pela qualidade, narrativa ou estrutura adotada nessas execuções, demonstram as preocupações e interesses das camadas de poder. Como reflexo às tensões desses campos equidistantes de interesses, emergem os conflitos e silenciamentos que massacram nossos originários, por meio da fome,

envenenamento de seu território e falta de assistência básica de saúde e assassinatos. Garantir que nossa produção aborde a temática da cidadania implica submeter a preservação e construção do passado à avaliação de suas significações coletivas e plurais.

A inclusão de temáticas indígenas que partem do presente, se faz urgente. O indígena não pode ser apenas um “cidadão de papel” possuindo seus direitos segurados por lei, enquanto, na prática, a violência surge do próprio Estado e aparelhos administrativos que deveriam garantir os direitos constitucionais.

O que vemos são inconstitucionalidades sendo debatidas nos Três Poderes. Ulysses Guimarães assumia a imperfeição da Carta Cidadã, entretanto afirmou que “traidor da Constituição é traidor da Pátria”. “O estado de direito, conseqüência da igualdade, não pode conviver com estado de miséria. Mais miserável do que os miseráveis é a sociedade que não acaba com a miséria” (GUIMARAES, 1988, p.3). No Século XXI, ocorreram desafios e retrocessos nos direitos indígenas, especialmente durante governos que adotaram políticas neoliberais. Apesar de avanços na inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, há ainda uma tendência eurocêntrica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As disputas e tensões no campo educacional revelam a complexidade de conciliar interesses diversos, especialmente em relação à elite e à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BENATTE, Antônio Paulo. **A História Cultural das Religiões: contribuições a um debate historiográfico**. In. ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da. (Orgs). *Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões*. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014, p. 59-79.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília. Jan. 1988.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BOURDÉ. Guy e MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. 2ª Ed. Portugal: Europa-América, 2003.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história1 educação**. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.

CÉZAR, Temístocles. **Lições sobre a escrita da história**. Historiografia e nação no Brasil do século XIX. Diálogos, v.8, n.1, 2004.

COSTA, Áurea de Carvalho; FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular**. In: Paula Faustino Sampaio; Thiago Leandro Vieira Cavalcante. (Org.). Povos indígenas, gênero e violências: histórias marginais. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v. 1, p. 11-27.

CLAVERO, Bartolomé. **Derecho indígena y cultura constitucional en América**. México: Editorial Siglo XXI, 1995.

ESCOBAR, Arturo. **EncounteringDevelopment. The Making andUnmakingoftheThirld World** (Princeton: Princeton University Press). 1995.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.156-167. Jan./abr. 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100013>>

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira deHistória, São Paulo, v.31,

n.60, p.13-33, 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>

GOMES, Ângela de Castro. **República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: História e Ética, 25. Fortaleza, UFC, 2009. Anais eletrônico em: Disponível em: <http://multimediasignstudio.com.br/demo/uploads/files/1534015346_2145b2a8c9bd168f7cc76c2d809eea0f.pdf>

GRINBERG, Keila. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GUIMARÃES, Manuel Luís Lima Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História nacional**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1 (1988), pp. 5-27

GUIMARÃES, Ulysses. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988**. DANC, 1988, p. 14380-14382.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In **Colonialidade do saber: Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p.8-23

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Sobre a Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI**. Mana, v.21, n.2, p. 425-457, ago. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>

MAIA, Tatyana de Amaral. **Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964 - 1985)**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 182 - 206.

NIKITIUKI, Sonia Maria Leite. **Ensino de História: Algumas Reflexões Sobre a Apropriação do Saber**. In: Repensando o ensino de história. Org. Sonia M. Leite Nikitiuki. 4.ed – São Paulo, Cortez, 2001, (p. 9-24)

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios. "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

PALMA FILHO, J. C. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas** In: Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.85-102.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

VIEIRA, Martha Victor. **Ensino de História e Interdisciplinaridade.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.32, n.2, p,309-321, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18224/frag.v32i2.12171>>

ZANELLA, AV. **Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis?** In: SILVEIRA, AF., *et al.*, org. Cidadania e participação social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 84-91. ISBN: 978-85-99662-88-5.