

HISTÓRIA INDÍGENA: SABERES DISCENTES, PRÁTICAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE NO DISTRITO FEDERAL

Susane Rodrigues de Oliveira¹

RESUMO: O presente trabalho faz uma análise dos resultados de uma pesquisa realizada por estudantes do curso de História da UnB no estágio supervisionado em escolas do Distrito Federal. Na primeira fase desta pesquisa, foram aplicados questionários aos professores de História e discentes de turmas de 7º e 8º anos, com o objetivo de obter um panorama do ensino de História e dos saberes discentes sobre os indígenas. Os docentes revelaram que a falta de formação dos professores, a desqualificação dos livros didáticos e a ausência do tema nos currículos e materiais das bibliotecas escolares ainda dificultam a abordagem dessa temática em sala de aula. Já a maioria dos discentes apresentou uma visão histórica simplista e preconceituosa sobre os indígenas. Esses resultados serviram como ponto de partida para o planejamento e a aplicação de oficinas que proporcionaram aos discentes das escolas a leitura de fontes históricas e a produção de narrativas sobre uma comunidade indígena de Brasília.

PALAVRAS-CHAVE: história indígena, formação docente, ensino de história.

ABSTRACT: It is an analysis of the results of a survey conducted by students of the course of history at UnB in supervised training in the Distrito Federal schools. In the first phase of this research, questionnaires were applied to history teachers and students of elementary school, with the objective of obtain an overview of the

¹ Doutora em História pela Universidade de Brasília e professora adjunta no Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História dessa mesma instituição. No curso de graduação em História, atua na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História. No PPGHIS/UnB, atua na linha de pesquisa “História Cultural, Memórias e Identidades”.

teaching of history and students knowledge on indigenous. Teachers revealed that the lack of teacher training, the disqualification of textbooks and the lack of theme in the curriculum and school library materials, yet difficult to approach this theme in the classroom. Since most of the students presented a simplistic and prejudiced historical vision of the Indians. These results served as a starting point for planning and implementation of workshops that provided to students of the schools of reading historical sources and the production narratives about an indigenous community of Brasilia.

KEYWORDS: indigenous history, teacher formation, teaching of history.

Ensino e pesquisa no estágio docente supervisionado

O curso de licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB) busca integrar o ensino e a pesquisa na formação de professores historiadores. Para isso, o Projeto Político Pedagógico do Curso (2010) estabelece um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas com o objetivo de capacitar o profissional

para atuar no ensino como professor e pesquisador, sem distinção e hierarquias, posto entender que a função do professor de História não é a de mero transmissor de conhecimentos, mas também mediador do processo ensino-aprendizagem e produtor de saberes. Nessa perspectiva, há clara sintonia com as Diretrizes Curriculares e com o compromisso de uma escola voltada para a formação de cidadãos. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília. Brasília, 2010, p. 5).

Para formar professores-pesquisadores em História, o programa das disciplinas busca uma articulação entre teorias e práticas pedagógicas e de pesquisa histórica, a fim de proporcionar ao licenciando uma formação científica e pedagógica que permita a sua atuação como historiador capaz não só de transmitir conhecimentos históricos, mas também de produzir

conhecimento escolar e atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com esse projeto pedagógico, o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em História passou a ser concebido como atividade de pesquisa e docência no ambiente escolar, proporcionando ao licenciando situações para aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino e pesquisa em História. Operacionalizado em três disciplinas obrigatórias – Laboratório de Ensino de História, Prática de Ensino de História 1 e Prática de Ensino de História 2 –, o estágio pretende ser um exercício de reflexão e análise de práticas educativas e de saberes históricos que circulam no espaço escolar. Desse modo, o estágio passa a ser um momento de reflexão sobre a prática docente, mas também de ação e construção de conhecimentos sobre essa prática. Trata-se, portanto, de um espaço de pesquisa como ação e reflexão, bem como de ação colaborativa entre a universidade e a escola no processo de formação de professores e no aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História.

Este artigo apresenta os resultados de uma experiência de pesquisa e ensino desenvolvida em quatro escolas públicas do Distrito Federal (DF) no segundo semestre de 2012, durante as atividades de estágio docente realizadas na disciplina Prática de Ensino de História 2. Essa experiência é parte do projeto de pesquisa “América Indígena: Cultura Histórica e Ensino de História²”, que busca também preparar os futuros professores para a abordagem da temática indígena em sala de aula, no

² Trata-se de um projeto de pesquisa que vem sendo coordenado pela professora Susane Oliveira desde 2009, no Laboratório de Ensino de História da UnB, sobre as formas de produção e difusão de conhecimentos acerca das sociedades indígenas da América nas crônicas, cartas e tratados da época colonial, nos arquivos históricos de Brasília e nos discursos contemporâneos (livros didáticos, historiografia, música, literatura, cinema, mídias, imagens e saberes discentes e docentes no contexto escolar). Esta pesquisa se desdobra ainda na produção de materiais didáticos e orientações pedagógicas para o uso de fontes históricas no ensino de história indígena na Educação Básica. No 2º semestre de 2009, a pesquisa contou com o apoio financeiro da Finatec, por meio do edital 04/2009. Site do Projeto: www.americandigena.com.br.

sentido da implementação da lei 11.645/2008³, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras. Com base no planejamento, na aplicação e na análise dos resultados dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas, os sete estudantes-estagiários que participaram deste projeto tiveram a oportunidade de vivenciar atividades de pesquisa, reflexão e produção de conhecimentos sobre saberes discentes/docentes no contexto escolar e sobre práticas pedagógicas de abordagem de fontes históricas e produção de narrativas em sala de aula.

Este projeto foi desenvolvido em duas etapas, que envolveram atividades de diagnóstico e intervenção no ensino de História Indígena ministrado nas escolas. Na primeira fase da pesquisa, os estudantes-estagiários elaboraram e aplicaram questionários aos professores de História e aos discentes de turmas de Ensino Fundamental (7º e 8º anos). Um questionário contendo 17 questões foi aplicado aos discentes com o objetivo de identificar as suas representações sociais e seus saberes históricos sobre as sociedades indígenas do Brasil (especialmente do Distrito Federal). Já o questionário elaborado para os professores trazia 20 questões sobre a formação docente e as práticas de ensino de História Indígena desenvolvidas nas escolas. Os questionários aplicados permitiram um panorama/diagnóstico do ensino de História Indígena nas escolas, servindo como ponto de partida e reflexão para o planejamento de nossa intervenção pedagógica por meio de oficinas de ensino de História. Desse modo, os estudantes-estagiários *não passam pela escola apenas como observadores passivos, mas sim como sujeitos-pesquisadores* que tentam, por meio de instrumentos de pesquisa, registrar e analisar informações que possibilitem compreender e problematizar os saberes históricos e as práticas escolares.

Já na segunda fase da pesquisa, os estudantes-estagiários promoveram intervenções pedagógicas por meio da aplicação

³ A publicação da Lei nº 11.645, em março de 2008, alterou o art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao introduzir a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

de uma oficina que teve como tema a história do Santuário dos Pajés, uma comunidade indígena localizada em Brasília (DF). Tal oficina, aplicada aos discentes que participaram na fase anterior, baseou-se nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e nas pesquisas desenvolvidas na área de ensino de História por Oliveira (2011b; 2011c; 2015), Schmidt e Cainelli (2004).

Antes de ingressar nas atividades de estágio, os estudantes-estagiários fizeram leituras e discussões de textos na plataforma virtual “Aprender UnB”, sob minha coordenação. Desse modo, puderam perceber alguns problemas e desafios que envolvem a historiografia, os livros didáticos, a formação de professores, as práticas pedagógicas, as representações sociais e os saberes históricos relacionados ao ensino de História Indígena no Brasil. Foram lidos os seguintes textos: “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, de José Ribamar Freire (2000); “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”, de Luís Donisete Benzi Grupioni (1995); “Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o ‘descobrimento’, o ‘encontro harmonioso’ e outras histórias contadas na escola”, de Lara Bonin (2006); e “Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história”, de Susane Oliveira (2011c). Esses textos forneceram o embasamento teórico para a elaboração e análise dos questionários aplicados nas escolas.

Após as leituras e os debates dos textos, os estudantes-estagiários finalmente ingressaram nas escolas, portando uma “carta de apresentação” que esclarecia as intenções do projeto, especialmente o nosso interesse em colaborar com a escola e posteriormente divulgar os resultados desta pesquisa aos professores colaboradores. Assim, o projeto foi muito bem recebido nas escolas. Os quatro professores que receberam os estudantes-estagiários em suas turmas colaboraram com enorme presteza. Projetos de intervenção desse tipo aproximam a universidade da escola, em vez de apenas observar e criticar as práticas e saberes escolares, porque de alguma forma também participam e colaboram com a escola.

A Lei 11.645/08 e a formação inicial e continuada dos professores de História

Os estudantes-estagiários concentraram suas atividades em quatro escolas públicas do Distrito Federal (Taguatinga, Gama, Asa Sul e Asa Norte). Os questionários foram aplicados a 216 discentes e quatro docentes de turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

Os questionários aplicados aos quatro docentes revelaram que nenhum deles participou de cursos ou atividades de formação continuada para o tratamento da temática indígena nas escolas. Eles também avaliaram a sua formação inicial/acadêmica como “regular” ou “insuficiente” para o tratamento dessa temática em sala de aula. Entretanto, todos afirmaram interesse em conhecer um pouco mais a história indígena. Um deles declarou que desconhecia a Lei 11.645/08 e que por isso não tinha opinião sobre ela. Todos afirmaram que a história indígena não integrava o currículo de sua escola e que não havia materiais disponíveis na biblioteca sobre essa temática. Além disso, afirmaram que o “dia do índio” já não era mais celebrado com atividades pedagógicas. Quando indagados sobre a frequência com que costumavam abordar a história indígena em suas aulas, todos afirmaram que apenas “às vezes”. Um deles inclusive se disse engajado politicamente nas lutas do Santuário dos Pajés e que às vezes exibia filmes e documentários sobre os indígenas em suas aulas.

Diante da falta de formação inicial e continuada para o tratamento da história indígena em sala de aula, os quatro docentes disseram buscar conhecimentos para o planejamento de suas aulas em livros didáticos, internet, televisão, artigos acadêmicos, documentários, filmes, revistas e jornais. Entretanto, eles avaliaram criticamente a história indígena que aparece nos livros didáticos, classificando-a como “regular” e “ruim”. Os professores revelaram, ainda, ter algum conhecimento acerca da história indígena no Distrito Federal, por meio de pesquisa na internet e de colegas do próprio Santuário dos Pajés.

Quando indagados sobre a iniciativa do nosso estágio docente, de promover nas escolas oficinas de história indígena

do Distrito Federal, os professores destacaram a relevância e necessidade da expansão desse tipo de atividade. Um deles destacou que essa iniciativa era bem-vinda, porque trazia à tona discussões que o currículo escolar colocava em segundo plano, em conteúdos considerados menos relevantes.

Enfim, os professores revelaram alguns problemas e entraves na abordagem da história indígena em sala de aula. Tais problemas incluíam não só a falta de formação inicial e continuada para o tratamento do tema, mas também o próprio desconhecimento da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), a desqualificação dos livros didáticos e a exclusão ou falta do tema nos currículos escolares e nos materiais das bibliotecas. Esses dados reafirmam o descompasso entre a legislação educacional e as práticas escolares no Brasil, uma questão que ainda suscita intensos debates. Além disso, revelaram a permanência de um currículo eurocêntrico que se negava à inclusão da diversidade étnico-cultural brasileira.

Desde a criação da Lei 11.645/08, alguns pesquisadores (PEREIRA, 2011; BERGAMASCHI, GOMES, 2012) vêm identificando a persistência dos mesmos desafios e dificuldades na incorporação da temática indígena no ensino de História. Júnia Pereira (2011), em pesquisa realizada no ano de 2009 sobre o exercício da docência na recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, também observou que a falta de qualificação dos professores, a escassez de materiais nas escolas e, especialmente, o preconceito da comunidade escolar e a dificuldade de se abordar o assunto com naturalidade em sala de aula constituem os maiores desafios e dilemas enfrentados na implementação do ensino de História Indígena. Já em 2012, Maria Bergamaschi e Luana Gomes, ao questionarem alguns professores da cidade de Porto Alegre sobre a implementação da lei, observaram que a maioria deles “afirmou conhecê-la pelos meios de comunicação, pois uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar” (2012, p. 58). Já alguns professores da rede municipal “puderam apontar formações específicas sobre o tema, propiciadas por cursos ou por discussões e estudos realizados na escola” (BERGAMASCHI,

GOMES, 2012, p. 58). Ainda segundo as autoras, os professores também criticaram os livros didáticos e “reclamaram da falta de informações e materiais, pois sem um estudo aprofundado o trabalho acaba sendo baseado nas suas experiências, ainda muito escassas em relação ao tema” (IDEM, p. 58).

Os problemas ligados à falta de formação/qualificação dos professores encontram também explicações nos relatórios publicados em 2012 e 2013 pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (SILVA, 2012; SILVA, 2013) sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. Segundo o relatório de 2012, embora o curso de História seja o lugar, por excelência, para a inclusão da temática indígena e que mais rapidamente respondeu pela mudança na legislação, a aceitação da inclusão da temática nos conteúdos programáticos das licenciaturas não se deu de forma pacífica e automática, e tem gerado muitas dúvidas e discussões (SILVA, 2012, p. 13). São raras as disciplinas obrigatórias curriculares que tratam exclusivamente da história indígena. Nos termos desse relatório,

[...] é frequente a ideia em muitos cursos de História de que as disciplinas História do Brasil e/ou História da América já contemplam o conteúdo referido pela Lei 11.645/08, ou, o que é ainda mais grave, que todo professor habilitado ao ensino de História do Brasil está automaticamente habilitado a dissertar sobre História Indígena. Observe-se que tal postura reforça a situação de invisibilidade e discriminação das sociedades indígenas, visto que essas disciplinas são estruturadas nos termos da história canônica, isto é, a história tem início com a ‘descoberta’ do Brasil/América pelos europeus e é narrada nos termos da história europeia, portanto, do ponto de vista do colonizador (SILVA, 2012, p. 13).

O relatório destacou, ainda, o que também já havíamos analisado em outra ocasião nos conteúdos de História da América Indígena Pré-Colombiana, presentes nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011a). Os cursos

de licenciatura, da mesma forma que os livros didáticos, acabam privilegiando uma parte dessa história ao focar apenas os “impérios” Inca, Maia e Asteca, já que são vistos como sociedades mais avançadas e que se aproximam da noção europeia de “civilização” por apresentarem estado centralizado, hierarquia social, obras arquitetônicas e urbanas. Ainda segundo o relatório,

Embora todas essas disciplinas sejam importantes para a formação do professor de história, elas cumprem outro papel que não se relaciona minimamente com o reconhecimento da alteridade indígena no país e a necessidade de multiplicar ideais antidiscriminatórios a partir do reconhecimento de seu protagonismo histórico e na formação do país. De fato, tais posturas não contribuem para abalar a prevalência de personagens europeus na construção da América e, ainda, reforçam a ideia de que os povos indígenas brasileiros são (ou devem ser) relíquias vivas congeladas numa pré-história imutável. Assim, ao optarem por não criar uma disciplina específica de História Indígena, preferindo diluir esse conteúdo nas disciplinas de História do Brasil ou da América, os cursos de Licenciatura em História não apenas não cumprem a Lei 11.645/08, como ainda posicionam-se incontestavelmente contra ela, reforçando um conhecimento informado por uma historiografia eurocêntrica e mantendo a ideia folclorizada de um índio prístino e autêntico que contrasta dramaticamente com o índio real (SILVA, 2012, p. 14).

Dentre as poucas disciplinas optativas criadas em cursos de licenciatura em História por todo o Brasil, o relatório menciona a disciplina “Laboratório de Ensino de História Indígena” ministrada na Universidade de Brasília. Trata-se de uma disciplina optativa de 60 h que aborda a história dos índios na sociedade brasileira, o ensino da temática na educação básica e, ainda, estimula os estudantes a desenvolverem pesquisas e materiais didáticos para o ensino da história indígena. Devemos destacar que a criação dessa disciplina só foi possível graças a uma rigorosa reforma curricular que buscou atender à legislação educacional

proposta para os cursos de licenciatura em História. Entretanto, a falta de uma disciplina obrigatória sobre a história indígena no curso de História da UnB vem sendo suprida em alguns projetos de pesquisa e ensino por alguns professores da área de História do Brasil e, especialmente, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Quando se trata de cursos de formação continuada para professores, especialmente cursos de extensão ou especialização, o relatório observou que a maioria deles vem sendo ofertada em instituições privadas,

o que os torna inacessíveis ou de difícil acesso a boa parte dos professores do ensino básico, em especial da rede pública, devido aos baixos salários da categoria. Por evidente, não cabe aos docentes em atividade o ônus pela obrigatoriedade da lei (SILVA, 2012, p. 17).

Essa investigação e reflexão sobre os saberes docentes acerca do ensino de História Indígena nas escolas do DF propiciou aos estudantes-estagiários uma percepção dos problemas e desafios que envolvem a implementação dessa temática nos currículos escolares, bem como o entendimento de que os “saberes docentes” mobilizados para o ensino de História Indígena podem ser oriundos tanto da formação profissional (inicial e continuada) como dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218). A pesquisa revelou que os saberes docentes provenientes das instituições de formação ou dos currículos são insuficientes para o tratamento da história indígena em sala de aula. Os saberes curriculares são provenientes, especialmente, dos livros didáticos. Já os saberes da experiência, construídos e desenvolvidos pelos próprios professores na prática cotidiana, são oriundos de filmes, vídeos, documentários, relações sociais, pesquisas e leituras realizadas na internet, em revistas, jornais e literatura. São esses saberes da experiência que vêm permitindo aos professores enfrentar alguns desafios inerentes à implementação do ensino de História Indígena nas escolas.

Representações sociais e saberes históricos sobre os indígenas

Os questionários aplicados para os discentes de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental revelaram as suas representações sociais e saberes históricos referentes às sociedades indígenas do Brasil. Segundo Denise Jodelet, as representações constituem

Forma[s] de conhecimento[s], socialmente elaborada[s] e partilhada[s], com um objetivo prático, e que contribui[em] para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (...) [Ou seja, como] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (2001, p. 22).

Antes de proceder às atividades da oficina, buscamos reconhecer as representações que orientam as interpretações históricas dos discentes acerca dos indígenas. Esse procedimento é fundamental para o entendimento “do que é aprendido e como é aprendido” (SIMAM, 2005, p. 351). Deste modo, as representações podem funcionar como instrumentos para a organização, problematização e seleção dos conteúdos e conceitos que serão tratados em sala de aula (BITTENCOURT, 2008, p. 239). Nesta pesquisa, as representações foram tomadas como objetos de problematização e reconstrução, proporcionando também aos estudantes-estagiários um momento de estudo das condições de produção das representações, ou seja, um exercício de historicização das concepções, valores, crenças, normas, identidades e práticas sociais que as informam. Trata-se, portanto, de um exercício fundamental à formação do professor-pesquisador.

A maior parte dos discentes que responderam ao questionário apresentou uma imagem dos indígenas como seres diferentes que vivem exclusivamente na floresta, seguindo suas próprias leis, sem tecnologia, isolados do mundo urbano, em tribos e ocas, praticando rituais, danças, caça e pesca, comendo

mandioca, defendendo a natureza e andando nus. Houve também percepções dos índios como negros, morenos, simples, humildes, sem ganância e ambição, tranquilos, sem maldade no coração, batalhadores, unidos, analfabetos, inteligentes, donos das terras americanas, primeiros habitantes do Brasil, nativos, aborígenes, agressivos e que às vezes comem gente. Além disso, identificamos, em um número elevado de questionários, respostas “em branco” para questões iniciais sobre o que significa “ser índio” ou como você descreveria uma sociedade indígena. Houve até respostas do tipo “sei lá, eu não tenho vocação pra morar no meio do mato”. Esses dados apontam para uma visão ainda simplista, preconceituosa e generalizada que homogeneiza as diferenças entre os indígenas. Trata-se, portanto, de um imaginário ainda marcado por uma perspectiva colonialista e eurocêntrica que nega aos povos indígenas o direito a uma história que veicule outros significados para suas identidades e atuação no passado (SILVA & GRUPIONI, 1995).

Quando indagados sobre onde obtiveram informações sobre os indígenas, a maior parte dos discentes assinalou a TV e a escola. Houve também um número significativo de discentes que assinalou a internet, livros, jornais e revistas. Raras foram as respostas para jogos, cinema, rádio, músicas, museus e teatros. Diante desses dados, podemos perceber também que o conhecimento histórico sobre os indígenas apresentado pelos discentes é bastante informado pela escola e a televisão.

A televisão no Brasil ainda é o principal veículo de difusão de imagens das sociedades indígenas. Telejornais, desenhos animados, programas de auditório, novelas, filmes e publicidade exibem uma multiplicidade de representações estereotipadas e negativas que, de alguma forma, exercem efeitos sobre os imaginários, identidades e relações sociais (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, a televisão expressa uma “pedagogia cultural” que incide sobre as representações e os conhecimentos históricos acerca dos indígenas em nosso país, o que também suscita a atenção de professores e pesquisadores, além de debates e políticas públicas. Os saberes que circulam na televisão e na mídia não podem simplesmente ser ignorados pelos professores,

é preciso também estimular os discentes a selecionar, interpretar e problematizar esses saberes, e entender suas condições de produção para que possam se posicionar criticamente diante da multiplicidade de informações que circulam a todo instante nos meios de comunicação. Esse é um grande desafio que se impõe à escola e especialmente ao ensino de História: preparar o estudante de Ensino Fundamental para o exercício da cidadania crítica.

Mesmo que os professores afirmem tratar raramente da história indígena em sala de aula, os saberes que circulam na escola, provenientes dos livros didáticos e da experiência dos professores, têm grande repercussão. Neste sentido, investimentos na formação inicial e continuada de professores são amplamente necessários para que os livros didáticos possam ser revisados e trazer perspectivas históricas mais inovadoras referentes às sociedades indígenas, possibilitando o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-cultural no Brasil.

Os discentes revelaram, ainda, suas percepções sobre o ensino de História Indígena na escola. Quando se trata dos acontecimentos relacionados a esse tema, alguns estudantes não deram resposta, enquanto a maioria disse que a história indígena era abordada quando se tratava da colonização, da chegada dos portugueses, da “descoberta” do Brasil, da escravidão, da América espanhola e dos povos incas, maias e astecas, o que revela a persistência de uma perspectiva histórica que “congela no tempo” a atuação dos indígenas. Trata-se de uma concepção veiculada pelos professores, adquirida por meio da historiografia (ALMEIDA, 2010) e dos livros didáticos que, desde o século XIX (FREITAS, 2010; COELHO, 2009), privilegiam a história europeia, ao mesmo tempo em que apagam toda a historicidade dos povos indígenas após a chegada dos colonizadores. Assim, professores e livros didáticos perpetuam uma memória histórica generalizada que impede o reconhecimento da diversidade étnico-cultural e das lutas indígenas que se movem desde tempos coloniais pelo direito à cidadania plena.

Nesse sentido, quando indagados sobre o que aconteceu com os povos indígenas quando os colonizadores chegaram ao Brasil, a maior parte dos estudantes assinalou que “foram escravizados”,

“violentados e dizimados” e que “perderam a posse de suas terras”. Poucos estudantes assinalaram as alternativas de que os indígenas “lutaram e resistiram à dominação”, “negociaram com os colonizadores”, “foram integrados à sociedade colonial”, “fugiram do litoral para o interior” ou “foram tratados de forma justa e igualitária”. Ainda sobre essa mesma questão, perguntamos se eles viam diferenças entre os índios do presente e os do passado, e a maior parte afirmou que “sim”: “porque são mais inteligentes hoje”; “os do passado não sabiam das tecnologias e não tinham apoio do governo”; “eles estão modernizados”; “porque têm cultura e linguagem diferente”; “porque hoje em dia estão perdendo suas identidades”; “porque agora são quase normais, fazem até compras”; “porque continuam lutando como sempre”; “os de antes não usavam roupas e os de hoje usam”; “porque eles agora vivem no meio de nós”; e “o índio de hoje se encontra mais civilizado”. Essas respostas revelam também percepções evolucionistas e conceitos de civilização ainda amplamente divulgados nos livros didáticos de História, aspectos que caracterizam um tipo de história generalista e eurocêntrica, em que a “diferença” é vista como algo ultrapassado e a “semelhança” como o normal, a evolução, a modernidade e a civilização (OLIVEIRA, 2011a). Esse tipo de história que ainda marca os indígenas com o selo de povos colonizados é a mesma que lhes nega historicidade e lhes aponta como seres a-históricos.

Iara Bonin (2007), em sua tese de doutorado, investigou as narrativas de estudantes do Ensino Superior sobre os povos indígenas. Nesse trabalho, a autora faz também uma discussão do efeito de narrativas evolucionistas na produção dos sujeitos, ao dizer que elas ancoram representações da diferença como inferioridade. Nessa perspectiva, a diferença indígena é vista por ausências:

eles são narrados como povos “sem” estado, “sem” classe, “sem” escrita, “sem” ciência, “sem” tecnologia, “sem” história. (...) [Desse modo,] faz sentido pensá-los como sendo uma identidade de transição – estariam numa etapa anterior na escala evolutiva que se movimenta rumo à “verdadeira” civilização e humanidade;

precisariam ser integrados à civilização, impulsionados, desde fora, para vir a ser aquilo que já seríamos nós (BONIN, 2007, p. 180).

Um dos efeitos da representação dos indígenas como seres genéricos, exóticos, estereotipados, ingênuos, alegres e ligados exclusivamente à natureza é o estranhamento que nos causa a sua presença na atualidade, especialmente em centros urbanos (ruas, universidades, escolas e comércios) ou em noticiários de TV, onde aparecem protestando em frente ao Congresso Nacional, lutando contra os invasores de suas terras, usando recursos tecnológicos em aldeias ou vivendo em situações de miséria ou violência. Nesse quadro representacional, a presença indígena em centros urbanos se torna visível como desordem, porque estariam “fora do lugar” que “destinamos a eles na produção do espetáculo, na exibição daquilo que teríamos como “típico” (BONIN, 2007, p. 177). Portanto, essa presença – ao se chocar com as representações de exotismo, naturalizadas no imaginário social e continuamente veiculadas nos meios de comunicação, filmes, livros didáticos, fotografias e publicidade – pode ainda gerar ou legitimar práticas de violência, discriminação, exclusão social e invasão de terras indígenas em espaços urbanos.

A maior parte dos estudantes avaliou a história indígena no seu livro didático como “boa”. Poucos avaliaram como “excelente”, “regular” ou “ruim”. Perguntamos também se eles já haviam estudado algo sobre a história indígena no Distrito Federal e se tinham conhecimento da presença indígena em Brasília, e a maior parte respondeu que “não”. Além disso, perguntamos se consideravam importante estudar essa história, e a maior parte respondeu que “sim”; porque “se trata da capital do país”; “para conhecer nossas origens”; “porque é nosso passado”; “porque nem fazia ideia de que índios existiam aqui”; “para aprender mais”; “porque a gente não sabe tudo sobre eles”; “porque faz parte da história brasileira”; e “porque devemos saber mais sobre os nossos ancestrais”. Assim, percebemos também que os discentes estavam interessados e abertos ao conhecimento histórico sobre os indígenas em Brasília e que não teriam resistência em participar da oficina que estávamos planejando.

Oficina: histórias do Santuário dos Pajés em Brasília

Diante dos saberes discentes revelados nos questionários, partimos para o planejamento de uma oficina pedagógica que possibilitasse aos estudantes das escolas a leitura e interpretação de diferentes fontes históricas (midiáticas, imagéticas, textuais, cartográficas, musicais e cinematográficas) que permitissem o entendimento da presença indígena na atualidade e, especialmente, nos espaços urbanos de Brasília.

Experiências pedagógicas com o uso de fontes históricas no ensino de História Indígena vêm sendo também realizadas em outras universidades brasileiras, especialmente na formação inicial de professores. Em 2010, a área de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolveu um trabalho no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com o objetivo de identificar, selecionar e transcrever fontes escritas dos séculos XVIII e XIX preservadas em arquivos da cidade de Belo Horizonte que pudessem ser apropriadas para a elaboração de atividades didáticas para o ensino de História Indígena e Quilombola (LIMA, 2012, p. 5). Os resultados desse trabalho, bem como os métodos usados na seleção e abordagem de fontes históricas em sala de aula nos serviram também de inspiração na construção deste projeto de história indígena nas escolas do Distrito Federal.

Desde 2009, no âmbito do projeto de pesquisa “América Indígena”⁴, desenvolvemos alguns estudos e propostas pedagógicas para a abordagem de fontes históricas coloniais no ensino de História Indígena (OLIVEIRA, 2011b; 2015).

Com o intuito de contribuir na educação escolar para a cidadania crítica, para a educação das relações étnico-raciais e o respeito à diversidade cultural, almejamos com esse projeto não só a difusão/socialização e questionamento de fontes históricas, mas a renovação dos métodos e instrumentos de ensino em sintonia com

⁴ www.americaindigena.com.br

a historiografia renovada, com as novas tecnologias educacionais e com as exigências curriculares nacionais postuladas pela lei 11.645/08, a LDB e os PCNs (OLIVEIRA, 2011c).

Com base nas reflexões e propostas pedagógicas que resultaram desses estudos, orientamos os estudantes-estagiários na elaboração das oficinas. Nesse processo, eles fizeram uma pesquisa na internet e selecionaram pequenos trechos de fontes que poderiam ser abordadas em sala de aula. A proposta de leitura e interpretação de fontes históricas tem sua importância destacada pelos PCNs (BRASIL, 1998) na formação do estudante como sujeito crítico e produtor de conhecimentos. Segundo os PCNs,

[...] É a análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica [...]. [Além disso, tais atividades] propicia[m] reflexões sobre a relação presente-passado e cria[m] situações didáticas para que [o estudante] conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas [...] (BRASIL, 1998, p. 86).

Atividades pedagógicas com fontes históricas podem também contribuir na qualificação da “consciência histórica” dos estudantes, permitindo que eles se vejam como participantes e agentes da História (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 24), que estabeleçam atitudes mais críticas e dialógicas diante do conhecimento, estando atentos aos processos de sua produção, às relações de poder que operam na construção/difusão do conhecimento, bem como às práticas sociais que os induzem e justificam.

Com base na análise dos questionários e nessa percepção das fontes históricas em sala de aula, e visando também ao reconhecimento por parte do discente de acontecimentos mais próximos de sua realidade, elaboramos uma oficina para a

abordagem da história do Santuário dos Pajés, uma comunidade indígena que se encontra em uma área de expansão imobiliária denominada Setor Noroeste em Brasília, no Distrito Federal. Indígenas de três etnias vivem nessa terra e reivindicam sua posse. A área reclamada pelos indígenas é de 50 hectares, enquanto o espaço já delimitado pela Justiça é de 4,1 hectares (MADER, 2014).

Em 2011, as lutas do Santuário foram noticiadas na mídia local quando indígenas resolveram barrar a entrada de tratores e máquinas da construção civil na região (BRAYNER, 2013, p. 76). Essas notícias chamaram a atenção para a presença indígena em Brasília, algo que parecia estranho e impossível diante de uma história que tendia a ocultar a presença e atuação dos indígenas nos espaços urbanos contemporâneos e, especialmente, na capital federal. A história de Brasília ensinada nas escolas priorizava a atuação de grandes políticos, governantes, arquitetos, engenheiros e empresários envolvidos na sua construção. Raros são os relatos acerca da atuação de trabalhadores, mulheres e até mesmo indígenas na capital. Assim, por se tratar de um episódio recente da história de Brasília, próximo à realidade dos estudantes do DF e que ainda carece de entendimento histórico, e diante das informações oferecidas nos telejornais e na mídia impressa da cidade, optamos pela abordagem dessa temática.

As oficinas aplicadas em turmas de Ensino Fundamental (7º e 8º anos) tiveram duração de uma hora e foram conduzidas pelos próprios estudantes-estagiários. Foram aplicadas 14 oficinas. Cada estudante-estagiário ficou responsável pela aplicação de duas. Os objetivos da oficina foram os seguintes:

- discutir com os estudantes diferentes construções da história indígena, pautada no uso de fontes históricas distintas que direcionam o estudante para o desenvolvimento do pensamento histórico e a sua importância para a vida social;
- proporcionar a compreensão do passado indígena com base nas evidências (indícios/pistas) disponíveis;
- dar condições para que o estudante participe do processo de produção do conhecimento histórico sobre os indígenas em Brasília;

- contribuir na formação do estudante como cidadão crítico;
- promover um ensino de História centrado na historicidade e no protagonismo das sociedades indígenas;
- valorizar os estudantes como protagonistas da realidade social e da história, e como sujeitos ativos no processo de aprendizagem;
- ler, comparar, debater e interpretar fontes históricas;
- propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que o estudante conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas (BRASIL, 1998, p. 86);
- discutir o modo como as representações dos indígenas presentes nas narrativas históricas podem interferir na constituição das identidades e relações sociais no passado e no presente;
- produzir sentidos e significados para o passado, estimulando a imaginação histórica dos estudantes por meio da produção de textos em sala de aula.

Na aplicação das oficinas, utilizamos como recursos didáticos folhas brancas (A4), lápis e borracha, além de uma seleção de fontes históricas composta pela música “Chegança” (NÓBREGA; FREIRA, 1997), um vídeo de reportagem de TV (ESPN, 2012) e um envelope contendo vários fragmentos de fontes históricas: cópias de três mapas (um anúncio publicitário da Terracap que localiza o Setor Noroeste, outro de como chegar ao Santuário e uma imagem de satélite produzida pela Funai mostrando a delimitação da reserva indígena do Santuário); uma charge do cartunista Mariosan sobre a demarcação de terras indígenas no Brasil; várias fotografias do Santuário dos Pajés e de indígenas presentes na época da construção de Brasília⁵;

⁵ Fotos do herbário produzido no Santuário dos Pajés (<http://santuariodospajes.blogspot.com.br/>), fotos do arquivo fotográfico do movimento “O Santuário não se move!” e duas fotos disponíveis no Arquivo Público de Brasília que retratam a presença indígena na construção do Brasil: uma do jornalista francês James de Coquet e um indígena no aeroporto de Brasília em agosto

trechos de reportagens de uma revista *on-line* (G1, 2011), de um *site* (SANTANA, 2011) e de um *blog* (SOARES; TUPINAMBÁ, 2011); trecho da Constituição de 1988 sobre os direitos indígenas; trechos de cartas e documentos oficiais da Funai (OLIVEIRA; PEREIRA; BARRETO, 2011); trechos de depoimentos orais dos próprios indígenas do Santuário dos Pajés (KORTLANDT, 2011); pequenas reportagens sobre as manifestações indígenas em Brasília e pequenos trechos de estudos acadêmicos (BRAYNER, 2013, p. 79-80).

Na primeira etapa da oficina, a turma foi dividida em grupos de quatro a cinco discentes. Os estudantes-estagiários entregaram a cada grupo um envelope com as fontes históricas. Dentro desse envelope havia uma carta tarefa que dizia o seguinte:

Olá, você sabia que em Brasília existe uma comunidade indígena que luta pelo direito a terra, no novo bairro Setor Noroeste, ao lado da Asa Norte? Esta comunidade, conhecida como “Santuário Indígena dos Pajés”, vem sofrendo muitas injustiças e violências. A vida destes indígenas não tem sido nada fácil. Eles necessitam que a sociedade reconheça seus direitos sobre a terra que eles ocupam desde a década de 1950. Nesta oficina, o seu grupo tem uma tarefa: escrever uma carta que poderá ser publicada num jornal de sua cidade, explicando por que estes indígenas devem ter seus direitos a terra reconhecidos. Para escrever uma boa carta vocês vão precisar se informar sobre o passado. Para isso, leiam com atenção as pistas que se encontram dentro deste arquivo. Mãos à obra! (TAREFA, 2013)

Antes de iniciar a leitura (em grupo) das pistas que estavam dentro do envelope, os discentes ouviram a música e assistiram ao vídeo mencionado acima. Posteriormente, eles se reuniram em grupo para fazer a leitura das pistas e escrever uma pequena carta de no máximo uma página. Após alguns minutos, os estudantes-

de 1959, na época da construção da cidade de Brasília; e outra de Adolfo Bioy com índios que encontrou na construção de Brasília.

estagiários promoveram em sala de aula a leitura coletiva das cartas produzidas e uma discussão sobre as diferenças e semelhanças entre as narrativas produzidas. Esse debate serviu para que os discentes percebessem o funcionamento do processo de produção do conhecimento histórico, as múltiplas visões sobre o passado indígena e a importância da história na orientação das práticas sociais. Logo em seguida a oficina foi encerrada. Os estudantes-estagiários recolheram as cartas e produziram um artigo expondo suas avaliações e interpretações sobre a oficina e as narrativas produzidas pelos discentes. No geral, foram produzidas 29 cartas.

As cartas surpreenderam os estudantes-estagiários e todos eles destacaram o sucesso da oficina, especialmente por proporcionar aos discentes um contato com fontes históricas que traziam uma visão mais crítica e favorável ao reconhecimento da história e dos direitos dos povos indígenas no Santuário dos Pajés. Os discentes leram com atenção as fontes históricas e souberam utilizá-las na construção de suas narrativas, articulando novas informações com outras já adquiridas, fazendo também associações com as experiências de outros grupos sociais já conhecidos por eles. As cartas revelam, principalmente, suas concepções sobre a legitimidade das lutas pelo direito à moradia e à igualdade social. Foram raros os trechos de cópia literal das fontes históricas, haja vista a ênfase dos estudantes-estagiários para que produzissem as cartas com suas “próprias palavras”. Dessa forma, as narrativas produzidas revelam o modo como os estudantes selecionaram e interpretaram as fontes históricas, produzindo sentidos para o passado com base em uma problemática posta no presente.

Nos artigos produzidos pelos estudantes-estagiários, recortamos as seguintes reflexões e avaliações sobre as cartas produzidas pelos discentes:

Nas cartas os alunos defendem os direitos dos índios a terra e criticam o governo por ter deixado as empresas “tomarem conta” da terra que não lhes pertencia. No final eles exaltam a cultura

indígena e pedem também que providências sejam tomadas para que os índios não fiquem desamparados na cidade, como ocorre no norte do país. [...] Percebi que esse foi um trabalho importante não só por ajudar o professor da escola em suas aulas e os alunos em seus trabalhos, mas principalmente por ajudar na minha formação enquanto professora e pesquisadora. Nunca tinha me aprofundado tanto nesse tema e achei interessante que ele tivesse tantos níveis de complexidade. [...] Muitas comunidades estão desaparecendo por causa da incompetência de setores do governo que não sabem como tratar os grupos étnicos e suas especificidades. É importante abrir os olhos desses alunos enquanto ainda temos tempo, não apenas porque eles podem ser futuros deputados e senadores, mas para que possam atuar como indivíduos sociais. (Estudante-estagiário 1 – 03/2013)

Quanto ao entendimento do passado, foi fenomenal os resultados. Os alunos falam da resistência indígena no passado e no presente. Apenas uma, das três cartas recorreu apenas ao “passado colonial distante”, as demais preferiram trabalhar com a própria história de Brasília, recorrendo aos documentos. [...] O senso crítico e a desconstrução de mitos, tão subestimados no ensino de história, são as principais vitórias da oficina, especialmente o entendimento das ações indígenas no presente. (Estudante-estagiário 2 – 03/2013)

É nítida a mudança sobre a imagem dos índios após a aplicação da oficina. [...] Propiciou o contato dos alunos com fontes jornalísticas e com a Constituição Federal. Uma das cartas feitas pelos alunos dizia o seguinte: “Os índios fazem parte do Brasil, por isso eles tem direitos e o Ministério Público tem obrigação de ajudá-los no que for, em processos, terras e etc.”. [...] Em outra carta, os alunos argumentaram sobre uma via pacífica para a resolução dos conflitos no Santuário, com o diálogo entre indígenas, polícia e construtoras, dizendo assim “não precisa tanta violência, acho que mais conversa resolvia as coisas”. [...] Conclui-se que esse tipo de atividade auxilia na preparação do aluno para o exercício da vida em sociedade, onde o direito à diferença deve ser respeitado. [...] Os alunos, após

a oficina parecem tomar para si o dever de contribuir na preservação das culturas indígenas. (Estudantes-estagiários 3 e 4 – 03/2013)

As cartas revelaram um descontentamento com a situação do Santuário dos Pajés, especialmente com o governo que tem se mostrado incongruente ao não cumprir a própria Constituição Federal. [...] As cartas também revelaram questionamentos da noção de cidadania e poder no Brasil. Essa percepção é justamente uma das finalidades do ensino de história. A história dos índios foi vista como uma história que diz respeito a todos. (Estudantes-estagiários 5, 6 e 7 – 03/2013)

Essa reflexão permitiu aos estudantes-estagiários avaliar a aprendizagem por meio da leitura de fontes históricas em sala de aula e observar os caminhos pelos quais o pensamento histórico transita para produzir significados para o passado e a história. Tais reflexões, fundamentais na atuação do professor-pesquisador, atentam para a importância das representações sociais e do conhecimento histórico na vida prática, na formação das identidades e na orientação das relações étnico-raciais.

As atividades de produção de conhecimentos (artigos) sobre os resultados de pesquisas e experiências pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar podem estimular os futuros professores na reflexão e avaliação crítica de seu ofício docente. Trata-se, portanto, de estímulo a uma *prática pedagógica reflexiva* (PERRENOUD, 2002), em que a reflexão se constitui em um processo pelo qual os professores aprendem por meio das experiências. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye,

para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, [pois] é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (1991, p. 227).

Enfim, a proposta de estágio como pesquisa e docência nas escolas do DF, com foco na história indígena, foi bastante

enriquecedora tanto para as escolas como para a universidade, porque além de contribuir no processo de formação de professores-pesquisadores no curso de licenciatura em História da UnB, revelou o potencial das atividades de intervenção/oficinas nas escolas ao difundir e produzir conhecimentos históricos sobre os indígenas em Brasília. No final das oficinas, a maioria dos professores das escolas elogiou a proposta e destacou a sua importância tanto para os estudantes quanto para os professores que ainda necessitam de formação adequada à abordagem da história indígena em sala de aula. Nesse sentido, houve uma expectativa dos professores de que esse tipo de atividade se tornasse permanente nas escolas.

O roteiro da oficina e as fontes históricas utilizadas, bem como os resultados deste trabalho, foram disponibilizados publicamente no *site* do projeto “América Indígena”⁶ para que professores e estudantes-estagiários tenham acesso aos conhecimentos produzidos. Devemos ressaltar que os resultados deste trabalho não são aqui definitivos, mas constituem reflexões iniciais sobre os procedimentos e a importância de atividades de aplicação de oficinas nas escolas por professores em formação. Essa proposta de trabalho foi aplicada apenas uma vez no curso de licenciatura em História da UnB, e diante dos resultados positivos pretendemos dar continuidade ao seu aperfeiçoamento para possíveis reaplicações nas escolas. Esperamos, ainda, desenvolver instrumentos e práticas que permitam uma avaliação mais profícua dos impactos, limites e possibilidades dessas atividades nas práticas escolares e na formação de professores. Sabemos que muito ainda deve ser feito para que se mude o quadro atual do ensino de História Indígena em nosso país, e que atividades como essa precisam ser amplamente estimuladas no processo de formação de professores para que a universidade se aproxime ainda mais da escola e compartilhe dessa responsabilidade.

⁶ <http://www.americaindigena.com.br/#!materiais-didaticos/vstc11=oficinas>.

Referências

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo Silva; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, 2012, p. 53-69.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o “descobrimento”, a nação e outras histórias que contamos nas escolas. *Ciências Humanas em Revista (UFMA)*, v. 4, p. 61-72, 2006.

_____. *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRAYNER, Thais Nogueira. É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2013. 150 f.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 15 mai. 2015.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ESPN. *Copa do mundo 2014 ameaça Santuário Indígena em Brasília*. São Paulo: ESPN Brasil, 29/03/2012. Vídeo do YouTube (5:09 min). Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=TK6vgR4Z5uY>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – Setembro, Manaus, 2000, p.17-33.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º 2º graus*, MEC, Brasília, 1995, p.481-521.

G1. Índios interdita via de Brasília para pedir reunião com governador. G1, notícia, Distrito Federal, 01/11/2011. Disponível em <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/11/indios-interditam-de-brasilia-para-pedir-reuniao-com-governador.html>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

JODELE, Denise. 2001. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

KORTLANDT, Adriana. Os Índios do Noroeste: o ponto de vista indígena para a ocupação da área que hoje é o canteiro de obra do mais novo bairro do Distrito Federal. *Revista Meio Ambiente*. Brasília, p. 30-33, 10 abr. 2011.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

MADER, Helena. Terracap licita novos terrenos no Noroeste, em meio a polêmica indígena. *Correio Braziliense*. Brasília, 15/01/2014. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/01/15/interna_cidadesdf,407926/terracap-licita-novos-terrenos-no-noroeste-em-meio-a-polemica-indigena.shtml>. Acesso em: 27 mai. 2015.

NÓBREGA, Antonio; FREIRE, Wilson. Chegança. In: *Madeira que cupim não rói*. São Paulo: ONErpm, Brincante Produções Artísticas Ltda, 1997. 1 disco sonoro.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi M; BARRETO L. S. *Lauda Antropológico: referente à diligência técnica realizada em parte da área da antiga Fazenda Bananal, também conhecida como Santuário dos Pajés, localizada na cidade de Brasília, Distrito Federal*. Brasil. Dourados, 2011. Mimeo.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. A América indígena antes de 1492: saberes históricos e representações nos manuais didáticos escolares. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2011, Florianópolis. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011a, p. 1-18.

_____. As Crônicas Coloniais no Ensino de História da América. *História & Ensino* (UEL), v. 2, Londrina: UEL, p. 235-256, 2011b.

_____. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. *Anos 90* (Online). Porto Alegre: UFRGS, v. 18, 2011c, p. 187-212.

_____. Ensino de História Indígena: Trabalhando com Narrativas Coloniais e Representações Sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliane Regalado Cossio (orgs.). *Representações Culturais da América Indígena*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

OLIVEIRA, Teresinha. Olhares que fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 22. Jan/Fev/ Mar/Abr, 2003, p. 25-34.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência no contexto de recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, v. 36, 2011, p. 147-172.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília. Brasília: Departamento de História (UnB), 2010,

SANTANA, Renato. Informe nº 988: Construtoras voltam a atacar Santuário dos Pajés; 14 pessoas foram presas. *Boletim Mundo*, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 03/11/2011. Disponível em <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=5921&action=read>. Acesso em: 11 mai. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.67, pp. 348-364.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. *Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Ensino de história e cultura dos povos indígenas. Relatório final de consultoria.* Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Março de 2013.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. *Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3. Contrato n° SA-3193/2012. Relatório intermediário de consultoria.* Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Novembro de 2012.

SOARES, Gabriel Ozorio de Almeida; TUPINAMBÁ, Awamirim. Uma breve história étnica contemporânea do Santuário dos Pajés. *Palavra Insurgente*. Blog, 21/10/2011. Disponível em: <<http://palavrainsurgente.blogspot.com.br/2011/10/uma-breve-historia-etnica-contemporanea.html>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

TAREFA. Oficinas: Histórias do Santuário dos Pajés em Brasília. *Laboratório de Ensino de História*, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.americaindigena.com.br/#!materiais-didaticos/vstc11=oficinas>>. Acesso em: 15 mai. 2015.