

# IMPACTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO: DESAFIOS DE EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE SOCIEDADES INDÍGENAS

Fernando Gaudereto Lamas\*  
Rosângela Veiga Júlio Ferreira\*\*

## Resumo

O ensino de História tem sido dominado desde muito tempo por uma perspectiva que pode ser classificada como, no mínimo, equivocada em relação aos povos indígenas brasileiros. As obras didáticas e paradidáticas de História voltadas para o público em idade escolar reforçam visões estereotipadas surgidas ainda no século XIX e impedem o desenvolvimento de uma percepção plural, baseada no respeito à diversidade social, linguística e cultural que uma educação cidadã deve ter sempre como propósito. Com o objetivo de colocar em discussão como estudantes do ensino fundamental compreendem sociedades indígenas, analisamos impactos do ensino de História em um colégio de aplicação, identificando concepções que foram se definindo ao longo do ensino fundamental atentos ao que lá se coloca como possibilidade e, simultaneamente, como desafio. Em linhas gerais, podemos afirmar que as análises das respostas dos questionários, aplicados em uma turma do 5º ano e em duas do 9º, reforçam que a tomada de consciência das potencialidades de educar para a compreensão da cultura indígena implica em refletir sobre como os estudantes lidam com saberes que circulam na esfera escolar em diálogo com os que advêm de outras esferas. Para tanto, ao propormos formas de observar percepções sobre os sentidos que estudantes atribuem para a questão indígena, mapeamos lacunas do processo de formação do pensamento crítico, o que reforça o papel da pesquisa aliado ao ensino de História desde os anos iniciais do ensino fundamental para a formação da consciência histórica.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Consciência histórica. Sociedades indígenas.

## INTRODUÇÃO

As questões referentes ao papel exercido por setores dominados de nossa história têm sido alvo de estudos dos mais variados matizes desde, pelo menos, a década de 1980, momento em que, com o fim da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o ensino dessa disciplina ganhou renovado fôlego com as novas perspectivas e abordagens. Dentre as novidades surgidas desde o fim do regime militar, inclui-se o retorno do ensino de História e Geografia

\* Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: fernando.lamas@uff.edu.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: rosangelaveiga.ferreira@uff.edu.br

para os anos iniciais do ensino fundamental. A inclusão dessas disciplinas, em substituição à antiga disciplina de Estudos Sociais, visava fornecer subsídios para a formação do cidadão mais ativo e crítico tão necessário para uma sociedade democrática.

Propostas curriculares advindas do governo federal desde a década de 1990, consequência da Carta Magna de 1988, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), resposta a exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), ressaltam em seus textos a relevância, para o ensino de um modo geral, mas especificamente para o ensino de História, da diversidade étnica sobre a qual se formou o Brasil. Nesse sentido, a inclusão, por exemplo, do ensino da história da África e dos afrodescendentes, bem como da história indígena, ganha destaque no cenário educacional. Inclusão reiterada na Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que decreta que o ensino das relações étnico-raciais deve ser de caráter obrigatório em toda a educação básica. Segundo Pellegrini, Dias e Grimberg, (2010), a inclusão das temáticas acima salientadas permite a

expansão dos direitos de grupos tradicionalmente marginalizados e que agora devem ter sua cultura e sua contribuição para a construção do Brasil reconhecidas, ao mesmo tempo em que as especificidades desses grupos passam a ser valorizadas como responsáveis por contribuições originais na formação da sociedade brasileira (p. 19).

Em que pesem essas transformações de cunho legal e conceitual, a percepção acerca das populações indígenas brasileiras continua, em certa medida, inalterada, especialmente pelos estudantes, que mantêm ideias equivocadas a respeito da forma de organização social desses povos, tanto em relação ao passado quanto em relação ao presente. Ideias, a nosso ver, que são reflexo do imaginário social, fruto de concepções patriarcais de origem colonial e até hoje transmitidas

a toda a sociedade. Diante desse quadro, uma questão tem se colocado: como a escola pode cumprir o papel social de contribuir para que o ensino de História atue na tomada de consciência do valor das sociedades indígenas para a história do nosso país?

O presente artigo tem o objetivo de analisar essas permanências e/ou possíveis mudanças no processo de formação da consciência histórica sobre as sociedades indígenas utilizando-se, para tal, de respostas produzidas por estudantes do 5º e do 9º ano sobre aprendizagens em torno da história dos indígenas em nosso país.

Para tanto, aplicamos as mesmas cinco questões no mesmo formato a ambas as etapas de escolarização para um total de noventa estudantes participantes da pesquisa, sendo trinta do 5º ano e sessenta do 9º ano. As respostas obtidas foram analisadas qualitativamente, ancoradas nos estudos sobre análise de conteúdo. Franco (2007) destaca que, enquanto metodologia de pesquisa, a análise de conteúdo é um procedimento que possibilita uma abordagem crítica e dinâmica da linguagem, reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, que elabora e desenvolve, em diferentes momentos e contextos históricos, representações sociais que são estabelecidas na interação com os outros, vinculando linguagem, pensamento e ação. Nessa perspectiva, propõe-se a produzir, reelaborar e socializar os conhecimentos, criando novas formas de compreender os discursos postos em análise e os fenômenos estudados.

Pela análise dos conteúdos das respostas obtidas nas questões propostas aos estudantes, procuramos conhecer, além dos discursos escritos, o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça as fontes escolhidas como mote para a investigação ora apresentada. Nesse percurso consideramos as condições contextuais de seus produtores – alunos do 5º e do 9º ano –, o universo sociopolítico em que os sujeitos de pesquisa se inserem – o colégio de aplicação – e daqueles a quem foi destinada

a reflexão – as sociedades indígenas. Condições estas que envolvem relações sociais, históricas, econômicas e culturais de todos os sujeitos envolvidos.

Concorre para atender ao objetivo proposto para este texto as discussões teóricas em torno dos indígenas e sua historiografia, entendendo o quanto a aprendizagem sobre as sociedades indígenas ainda aponta para a necessidade de deslocamento de “como se ensina História” para “como se aprende a pensar historicamente”.

Na mesma medida, a contextualização sobre o colégio de aplicação, entendendo-o como instância necessária a problematizações que contribuam para o desenvolvimento de práticas de ensino de História que possibilitem a tomada de consciência sobre o que é e como ensinar História desde os anos iniciais. Esse compromisso político abrange a formação continuada de professores pela mediação de práticas pedagógicas desenvolvidas na dimensão do ensino de História e analisadas do ponto de vista das contribuições da pesquisa.

Como terceiro ponto, que concorre para problematizar a proposta de investigação discutida neste texto, trazemos o desenho do instrumento escolhido e a análise do conteúdo das respostas obtidas atentos aos ditos e aos implícitos do processo de produção.

Na sequência, tecemos as considerações finais que nos mostram que, em que pesem intervenções feitas no âmbito escolar no sentido de atender às demandas colocadas, por exemplo, na Lei 11.645 (BRASIL, 2008), os estudantes, em sua maioria, ainda reproduzem imagens estereotipadas, que circulam no senso comum, sobre as sociedades indígenas brasileiras.

## 1. OS INDÍGENAS E A HISTORIOGRAFIA

Desde muito cedo, os indígenas foram encarados como um problema para os historiadores. Alguns,

como Varnhagen (1962), optaram por excluí-los de sua narrativa historiográfica pelo fato de eles não possuírem uma escrita e, portanto, serem um povo “sem história” (p. 42). A perspectiva desse autor, apesar dos muitos anos que a separam de nós, continua, em certa medida, atual, especialmente se levarmos em consideração a, ainda, pequena presença de estudos por historiadores sobre os indígenas e seu papel na sociedade colonial brasileira, e também na atual. Mesmo levando em conta o aumento do interesse por parte dos historiadores, assim como o desenvolvimento de uma disciplina específica<sup>1</sup> e o aumento de estudos interdisciplinares preocupados com o entendimento da organização social indígena no passado e no presente, a perspectiva da grande maioria dos estudantes e, por que não dizer, de muitos dos manuais didáticos em circulação no país, ainda remetem as sociedades ameríndias a uma visão estática. Visão esta cristalizada no distante passado colonial, sem nenhum destaque na construção de nossa História.

John Monteiro (2001) salienta que a utilização do termo Tupi esteve associada, no caso paulista principalmente, à criação de uma narrativa histórica a respeito da conquista do território da atual São Paulo. Em outros termos, essa narrativa pretendia associar-se aos Tupis, e não aos Tapuias, entendidos como inferiores e bárbaros. Nesse sentido, Alfredo Bosi (1992) destacou que “é próprio da imaginação histórica edificar mitos que, muitas vezes, ajudam a compreender antes o tempo que os forjou do que o universo remoto para o qual foram inventados” (p. 176). Apesar de analisar a utilização do termo com um sentido negativo, Monteiro (2001), nessa mesma linha argumentativa, também reconhece que as imagens que os colonizadores cristalizaram a respeito desses indígenas estiveram associadas à barbárie e à selvageria, e “tiveram um impacto profundo sobre a formulação de políticas que afetaram diretamente diferentes populações indígenas” (p. 8).

A documentação a respeito da colonização das Minas nos Setecentos é normalmente dúbia a respeito desses grupos, a tal ponto que muitos historiadores clássicos da historiografia mineira pouco ou nada trataram do assunto. O indígena, nesse contexto, geralmente aparece retratado ora como aliado, quase civilizado, e em outros momentos como bárbaro e selvagem. Em outras palavras, a documentação primária retratava a visão europeia e/ou colonizadora a respeito do indígena, mostrando-o de maneira variável, de acordo com as circunstâncias do processo de colonização. Quando colaboravam, eram bons, e quando resistiam, eram selvagens. A historiografia tradicional-liberal<sup>2</sup> que se desenvolveu a partir da independência político-administrativa do Brasil manteve uma percepção preconceituosa a respeito do indígena. Isso fica evidente nas observações feitas por Paulo Mercadante (1973) a respeito dos índios Puris. Segundo esse autor:

Os costumes, na região, confirmam-lhes o baixo nível de cultura. Furavam grande parte deles a orelha e os lábios, pintavam o corpo com tinta azul. De propriedade não tinham qualquer idéia, circunstância que explica a ausência de reação ao domínio das terras pelos entrantes (p. 34).

A ideia de que a ausência de propriedade, entendida como propriedade privada de tipo liberal-capitalista, seria compreendida como sinônimo de primitivismo resulta em, no mínimo, um anacronismo. Isso porque tal afirmação remete ao conceito de trabalho individual como gerador de uma propriedade individualizada<sup>3</sup>. Como nas sociedades indígenas tais conceitos inexisteriam, Mercadante (1973) pressupõe que toda e qualquer forma de propriedade também inexistia e chega ao ponto de afirmar que os indígenas não resistiram ao avanço de suas terras.

Outro autor, Oíliam José (1965), abordou a catequização indígena dos Coroados e Coropós no vale do rio Pomba como um longo processo de preparação

interior de substituição do erro pela verdade, oriundo do trabalho missionário, mas também da efetiva e formal aceitação da doutrina cristã pelo silvícola. O mesmo autor destacou ainda, a respeito do indígena local, o fato de que sua aceitação da fé cristã se deu mais “pelo desejo utilitarista de agradar aos dominadores ou pela consoladora emoção que emana das cerimônias religiosas” do que pelo fato de terem sido sinceramente tocados pela fé (José, 1965, p. 140). Essa forma de enxergar a relação entre colonizadores e indígenas enquadra-se em uma perspectiva historiográfica eurocêntrica e conservadora, que estabelece um dualismo associado a uma visão linear e unidimensional do movimento histórico, entendendo-o como um avanço inexorável “desde um mítico estado de natureza até a moderna sociedade europeia.” (LANDER, 2006, p. 214-215, tradução nossa).

Analisando ainda outros autores do mesmo matiz teórico-metodológico, podemos destacar a obra de Waldemar de Almeida Barbosa (1979), que responsabiliza o atraso cultural de nossos indígenas pela demora em se encontrar ouro no território português da América. Segundo o autor:

Os índios do Brasil encontravam-se, então, na idade da pedra polida, já ultrapassada, muito antes pelos Incas do Peru, pelos Astecas do México. Essa diferença de cultura explica, sem dúvida, a demora dos portugueses em encontrar o tão almejado ouro (BARBOSA, 1979, p. 17).

A atividade dos bandeirantes paulistas é explicada por Barbosa (1979), que não menciona uma só vez a participação e o papel dos indígenas. Esse mesmo autor referenda as ideias de Paulo Prado e de Alfredo Ellis de que seriam os fatores econômicos – ausência de uma atividade econômica lucrativa – e geográficos – o fato de São Paulo situar-se em um planalto e estar em condições de penetrar os sertões de maneira mais simples que as demais localidades situadas no litoral

–, além das pressões da Coroa e o sonho do Eldorado, como os fatores explicativos para a descoberta de ouro na atual região das Minas Gerais. Em outros termos, não há indígenas na narrativa histórica proposta por Waldemar de Almeida Barbosa, e o mérito é dividido entre os aspectos humanos, representados única e exclusivamente pelos paulistas, e os aspectos geográficos.

Esse tipo de percepção é oriundo da realização de pesquisas em documentos oficiais e por uma leitura acrítica dessa mesma documentação. Para Renata Silva Fernandes e Ana Paula de Paula Loures de Oliveira (2010), o silêncio em relação aos indígenas pode ser entendido como

uma estratégia – consciente ou não – utilizada pelos portugueses de além mar para a estruturação da sociedade, defesa da religião e dos bons costumes e efetivação de intentos econômicos, aspectos que poderiam ser questionados pela presença dos nativos (p. 109).

As análises das autoras nos remetem para um entendimento crítico acerca da Etno-história, uma vez que indicam a presença, seja nos documentos coevos, seja nas análises da historiografia tradicional-liberal, de uma visão preconceituosa acerca dos indígenas locais – Coroados, Coropós, Puris. Márcia Amantino (2008) destaca que os portugueses, ao se aproximarem dos tupis, seja pela língua geral ou por casamentos e alianças militares, acabaram absorvendo os valores dessa cultura, tanto os relacionados às demais nações indígenas<sup>4</sup> quanto em relação ao sertão<sup>7</sup>. Logo, para entendermos a reação dos mesmos em relação ao avanço sobre suas terras, tanto através dos meios legais quanto por meio da guerra, é mister superar as percepções ideológicas que prevaleceram até o momento.

Entre o final dos anos 1980 e o início da década subsequente, uma série de estudos historiográficos baseados em fontes até então pouco ou nada exploradas<sup>5</sup> renovou o entendimento da História brasileira. Os

povos indígenas foram contemplados a partir de uma nova perspectiva, que os retirava da antiga passividade a que estavam submetidos. A ideia maniqueísta – índio bom x índio mau – defendida pelos próprios colonizadores e baseada na política de alianças que se estabelecia para dar os passos iniciais no processo de colonização, acabou por cristalizar-se no discurso das mais variadas historiografias, mesmo nas mais críticas, através da ideia-chave do índio dizimado/aculturado – o bom, do colonizador – e índio aculturado – o mau, que abandonou sua cultura para ajudar o colonizador. Serge Gruzinski (2006), analisando a permanente construção de imagens a respeito dos povos indígenas desde o início da colonização, assinalou a relevância dessas construções e reconstruções constantes na seguinte passagem:

Não demorou muito para que os espanhóis se interrogassem sobre a natureza das imagens que os indígenas possuíam. Bem cedo a imagem forneceu um instrumento referencial, e, depois de aculturação e dominação, quando a Igreja resolveu cristianizar os índios [...] A colonização aprisionou o continente numa rede de imagens que não parou de se ampliar, desdobrar e modificar, ao ritmo dos estilos, das políticas, das reações e das oposições encontradas (p. 15).

Esse enredamento de imagens sobre as sociedades indígenas, projetadas ao longo do tempo cronológico, produzem reflexos e refrações que atingem a contemporaneidade. Edson Silva (2015) ressalta em seus estudos a importância da implementação do ensino de História indígena nas escolas brasileiras. Isso porque, de acordo com o estudioso, essa vertente pode abrir uma possibilidade de repensar a História do país, revendo as discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”. Nessa perspectiva, Silva (2015) questiona a

existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica” “catarinense”, etc. A problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, do lugar dos índios, negros e

outras minorias que formam a maioria da chamada população brasileira (p. 163).

As possibilidades são muito ricas, mas ainda encontram fortes obstáculos, especialmente o fato de que as coleções didáticas disponíveis para os alunos ainda não tratam o índio como ator central de sua própria história nem mesmo possibilitam ao estudante uma leitura atual a respeito dos povos indígenas. Nesse sentido, o material didático, em sua ampla maioria, ainda trata o índio brasileiro como um tema do passado, sem atualidade e, portanto, desprovido de história, no sentido de que não há uma problemática indígena atual. Diante dessa constatação, acreditamos que trazer a história indígena para a sala de aula implica em reconhecer a existência desses povos e sua relevância política atual, tanto nas questões referentes à terra quanto nas questões referentes aos direitos humanos. Logo, conforme destacamos em outro momento:

[...] percebemos que a temática indígena deveria inserir-se didaticamente dentro dos temas transversais à medida em que trata-se, atualmente, de uma questão de direitos humanos e de direito à terra. Essa perspectiva deveria iluminar os estudos históricos para trazer à tona a história indígena, já que o conhecimento do passado é algo em progresso em incessante transformação (LAMAS; BRAGA; MAYRINK, 2015, p. 15).

Muitas vezes o material didático, ao invés de esclarecer, questionar, buscar novas saídas e soluções, acaba por reproduzir um discurso que caminha na direção oposta àquela proposta inicialmente. Nesse sentido, as palavras de Luciane Monteiro Oliveira (2006) são providenciais para empreendermos uma crítica aos materiais didáticos, especialmente quando se trata da questão indígena. Segundo a autora,

[...] o ensino de história apoiado muitas vezes nos livros didáticos, reproduz e difunde o discurso oficial de uma ideologia dominante que alija do processo os segmentos sociais herdeiros das populações acima citadas (OLIVEIRA, 2006, p. 43).

É do lugar de pensar a escola como instância formadora e transformadora de visões canônicas e, muitas vezes, estereotipadas, podendo, pelo ensino de História, oportunizar reflexões a partir de diferentes pontos de vista, que apresentamos na sequência deste texto princípios embaixadores de um colégio de aplicação. Trata-se de uma instância federal de educação que responde pelo ensino na educação básica e pela formação inicial e continuada de professores por meio da inserção na pesquisa e também na extensão, que se coloca, portanto, como esfera privilegiada para problematizar, entre outros, o ensino de História no ensino fundamental.

## **2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO: COMPROMISSOS COM A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO SOBRE SOCIEDADES INDÍGENAS**

O Colégio de Aplicação João XXIII foi criado com o intuito de ser uma escola de experimentação, demonstração e aplicação para atender aos alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que necessitavam de um espaço para pesquisa e realização dos estágios obrigatórios, principalmente vinculados à Faculdade de Educação e aos demais cursos de licenciatura, passou por reformulações que ampliou essa esfera inicial de atuação<sup>6</sup>.

Com essas reformulações, houve também mudanças nos níveis e modalidades de ensino oferecidas. Atualmente, o João XXIII conta com turmas nos segmentos de ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio, ensino de jovens e adultos e cursos de especialização: Especialização em Educação no Ensino Fundamental e Especialização em Ensino da Educação Física para a Educação Básica.

Focamos neste texto o ensino fundamental, atentando para impactos do ensino de História no

processo de formação do pensamento crítico em torno do tema da educação para a compreensão da contribuição das sociedades indígenas para a história política, social e cultural do Brasil.

Cabe destacar, nesse sentido, que o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental ocupa um lugar de menor destaque na instituição, sendo compreendido como área não prioritária no processo de organização da distribuição de disciplinas. Referimo-nos ao fato de que os estudantes desse segmento de ensino, que antes tinham acesso a duas aulas semanais de Estudos Sociais, tiveram essa mesma carga horária dividida entre duas áreas de ensino – a História e a Geografia. Essa escolha política justifica-se por motivos internos e vem sendo discutida pelo coletivo da instituição que entende a contribuição que pode advir da área das ciências humanas para o processo de formação de um leitor crítico.

Apontar possibilidades e lacunas do ensino de História no que se refere ao entendimento do papel das sociedades indígenas ilustra e reforça o argumento de que é necessário ampliar o tempo cronológico e também o tempo simultâneo, entendendo a importância de um trabalho longitudinal, cujo refinamento das ações pedagógicas se sustenta em pesquisas. Pesquisas estas que podem contribuir, inclusive, com a formação inicial de professores de História que atuarão no segundo segmento do fundamental. Acreditamos que essa ação formativa pode contribuir de maneira significativa na trajetória dos profissionais, uma vez que estes poderão auxiliar o coletivo da instituição em que atuarem quando formados a entender formas outras de pensar o ensino de História desde os anos iniciais, atuando, assim, no sentido de amenizar lacunas históricas da Pedagogia e da licenciatura em História.

Cabe a um colégio de aplicação, entendido como um centro de pesquisa, atuar nas dimensões do ensino e da extensão, sustentado por resultados de investigações.

Ações que, quando pensadas simultaneamente, reverberam o papel político dessa instituição federal. Tal fato nos move na escrita deste texto, objetivando não apenas aprimorar nossas ações pedagógicas em torno do ensino de História no ensino fundamental, como também contribuir com reflexões acadêmicas e junto aos estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação sob nossa responsabilidade.

Partindo desse pressuposto, vimos desenvolvendo no Colégio de Aplicação práticas pedagógicas que oportunizem o acesso a múltiplas linguagens, atentando para a problematização de diferentes pontos de vista sobre temas que perpassam o ensino de História desde os anos iniciais<sup>7</sup>. Essa escolha metodológica, todavia, dado o tempo cronológico a ela destinado e a outros fatores que ainda não temos ciência, pode não atender ao objetivo expresso neste texto com a intenção que se coloca: a compreensão da consciência histórica sobre as sociedades indígenas.

Há uma possibilidade investigativa que impulsiona reflexões em torno dos sentidos que os estudantes do ensino fundamental vêm atribuindo ao ensino sobre as sociedades indígenas. Com o objetivo de analisar possíveis impactos dessas interações metodológicas ao longo do ensino fundamental, apresentamos a seguir as escolhas metodológicas que subsidiaram as análises apresentadas neste texto.

### **3. AS SOCIEDADES INDÍGENAS PELO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Pensar contribuições das sociedades indígenas é tema obrigatório em todos os anos do ensino fundamental, como mencionado na introdução deste texto, de acordo com a lei 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da

rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A despeito dessa imposição de cunho legal, cabe refletir sobre como os estudantes compreendem essa temática, com destaque para a indígena, no caso das discussões deste texto.

Impulsionados por essa possibilidade investigativa, organizamos um questionário com o intuito de examinar os sentidos que os estudantes do ensino fundamental vêm atribuindo ao ensino sobre as sociedades indígenas. Noutras palavras, procuramos averiguar tanto o nível de conhecimento dos alunos a respeito da história indígena quanto o imaginário dos discentes a respeito dos povos indígenas. Para tanto, solicitamos um desenho e elaboramos quatro perguntas, quais sejam: 1) Quando você pensa em um índio, o que lhe vem à mente?; 2) O que você sabe a respeito dos povos indígenas brasileiros?; 3) Você já estudou a história desses indígenas?; e 4) Você reconhece na cultura indígena elementos de seu cotidiano?

No que se refere ao desenho, acreditamos ser este um instrumento que fornece subsídios para uma análise do imaginário dos estudantes. Cabe destacar ainda que o objetivo de trazer o desenho para identificar a concepção do 5º ano, mais especificamente, advém do fato de que os estudantes dessa etapa de escolarização costumam expressar com clareza o pensamento por meio dessa linguagem. O que se esperava era conseguir mapear a presença ou não de estereótipos no desenho que remetessem ao sujeito índio ou ao lugar em que vive.

No que se refere à segunda pergunta, “Quando você pensa em índio, o que lhe vem à mente?”, o intuito foi o de avaliar o sentimento que os estudantes possuem em relação aos povos indígenas. Vir imediatamente após o desenho ajudou na análise sobre o imaginário, uma vez que possibilitou o entrecruzamento das informações presentes no desenho com as colocadas na escrita, ampliando, dessa forma, as possibilidades de análises da produção infanto-juvenil.

A terceira pergunta, “O que você sabe a respeito dos povos indígenas brasileiros?”, objetivava compreender o impacto dos meios de comunicação e do senso comum no imaginário dos estudantes a respeito dos indígenas. Já a quarta pergunta, “Você já estudou a história desses indígenas?”, apresenta a possibilidade de sair do campo do imaginário e compreender o nível de aprendizado do aluno em relação à história indígena, especialmente após a promulgação da Lei 11.645/08. Por fim, a quinta e última pergunta, “Você reconhece na cultura indígena elementos de seu cotidiano?”, objetivava perceber se o aluno compreende que existem elementos da cultura indígena em nosso cotidiano, tais como o consumo de mandioca, o uso da rede de dormir, palavras incluídas em nosso vocabulário, entre outros.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes a cada pergunta, buscamos elencar alguns perfis de acordo com algumas características específicas, tais como: i) representação do senso comum, através da visão estereotipada; ii) ideia do indígena como um sujeito que mora distante, na floresta, mas que possui os mesmos hábitos de qualquer cidadão; iii) sentimento de um ser humano que tem um jeito próprio de ser e de viver, ou seja, que é diferente da sociedade não indígena; iv) representação daquele que fez parte da história do Brasil. Nas linhas a seguir, apresentamos com mais detalhes as análises do questionário através da categorização que buscamos fazer ao longo do movimento interpretativo dos dados.

No que se refere aos desenhos, buscamos meios de categorizá-los a partir daquilo que representavam. No caso do 5º ano, em especial, as análises apontaram para uma realidade bastante pobre em relação ao nível de conhecimento sobre as populações indígenas, conforme pode ser percebido pela interpretação do Quadro 1, apresentado a seguir.

REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO ÍNDIO			
Representações	Critérios	Nº DE ESTUDANTES	
		5º ano	9º ano
Delineamento 1	Desenhou um índio, considerando elementos culturais estereotipados.	9	36
Delineamento 2	Desenhou um índio como alguém que vive distante dos grupos sociais dominantes, enfatizando a mata como lugar de referência.	10	10
Delineamento 3	Desenhou um índio na relação com outros sujeitos sociais	1	2
Delineamento 4	Desenhou um índio, identificando-o com elementos da cultura ocidental.	8	10

**Quadro 1** – Representação imagética do índio.

**Fonte:** Questionários aplicados nas turmas dos 5º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF.

Os quatro delineamentos buscaram frisar os elementos mais significativos dos desenhos, compreendendo-os socialmente, isto é, como representações sociais. Segundo Luciane Monteiro Oliveira e Ana Paula de Paula Oliveira (2010, p. 141),

o desenho atua como elemento de equilíbrio entre a cognição, a percepção e os sentimentos. Assim, ao elaborá-lo a criança expressa seu conhecimento

objetivo e imaginativo acerca do conteúdo explanado.

Seguindo essa lógica, os desenhos são relevantes para compreendermos o que foi ensinado e o que foi aprendido pelos alunos do Colégio de Aplicação. Analisando os desenhos dos alunos do 5º ano, percebemos que 10 em 28 entendem os índios como sujeitos distantes de sua realidade e morador das florestas, enquanto nove realizaram desenhos estereotipados, isto é, colocando o indígena como uma figura caricata e/ou desprovida de relação com a sociedade atual. Em outras palavras, dos 28 desenhos, 19 apresentam o índio como um sujeito sem qualquer relação com a sociedade em que vivemos. Somente 9 desenhos procuraram ressaltar a existência de alguma relação com a cultura ocidental.

Quando analisamos os desenhos dos estudantes das duas turmas do 9º ano, percebemos que a visão estereotipada acerca do indígena persiste. Isso porque 36 desenhos associaram os indígenas ao uso de arco e flecha, cara pintada e cocar, sendo que em alguns casos o desenho se aproximava mais do indígena norte-americano apresentado pelo cinema do que dos índios nacionais. Somente em 10 desenhos o índio apareceu com roupas e/ou na cidade, indicando que, para a grande maioria, o lugar do índio ainda é a selva.

No que se refere ao sentimento que possuem em relação ao índio e/ou à população indígena, o Quadro 2 apresenta os delineamentos e os principais aspectos destacados nas respostas dos estudantes.

REPRESENTAÇÃO DO SENTIMENTO EM RELAÇÃO AO ÍNDIO			
Representações	Critérios	SÉRIES	
		5º ano	9º ano
Delineamento 1	O sentimento é de um ser humano que tem um jeito próprio de ser e de viver (diferente da sociedade ocidental)	- cultura, jeito de ser, comida diferente - rituais - tradições - dança	Costumes diferentes, mandioca, oca, vive na nossa sociedade, mas sofre preconceito, cara normal com cultura diferente, hoje em dia vivem no meio de nós, nossa matriz cultural.

Delineamento 2	Visão estereotipada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seminus</li> <li>- adornos na cabeça</li> <li>- corpo pintado</li> <li>- come peixe</li> <li>- bebe água suja</li> <li>- não tem roupas bonitas</li> <li>- acende fogueira no fim do dia</li> <li>- caça para alimentar a família                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- arco e flecha</li> </ul> </li> <li>- cesto para colher alimentos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- vive na aldeia</li> <li>- canibais</li> </ul> </li> <li>- nada em rios, riachos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- pele morena</li> <li>- cabelo com franja</li> </ul> </li> </ul>	Pelado, tatuado, penachos na cabeça, tinta no corpo, pessoa desatualizada, dança, vermelho, que adora flecha, floresta, dialeto desconhecido, seminua, vivem em aldeias e comem animais, dança ao redor da fogueira, pessoa morena, caça, cabelo preto e liso, perdendo sua cultura a cada dia, Amazonas, dança da chuva.
Delineamento 3	Sentimento de alguém que mora distante, apesar de ser uma pessoa comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- família</li> <li>- casa</li> <li>- tribo indígena</li> <li>- igual a gente</li> <li>- mora na natureza, na aldeia</li> <li>- caça a comida</li> <li>- cultura diferente                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesca</li> <li>- brinca</li> <li>- estuda</li> </ul> </li> <li>- mora em casa</li> <li>- usa roupas</li> </ul>	Mora afastado, pessoas como nós, mas que vivem na aldeia, vivem em matagais ou cidades mais afastadas, uma pessoa normal, natureza.
Delineamento 4	Não sabe explicar		

**Quadro 2** – Representação do sentimento em relação ao índio.

**Fonte:** Questionários aplicados nas turmas dos 5º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF.

As respostas para a segunda questão do questionário mantiveram, em sua ampla maioria, os estereótipos já apresentados nos desenhos. Para a maioria dos alunos, o índio está associado a rituais estranhos – dançando ao redor da fogueira, dança da chuva, entre outros – os quais são praticados longe da cidade, preferencialmente na mata. Além disso, associam ao indígena o uso de uma língua diferente – chamada de dialeto por alguns discentes – e desprovidos de roupas, apesar de apresentarem penas e pinturas pelo corpo todo. Em poucos casos os discentes conseguiram associar o indígena a uma pessoa comum, com costumes diferentes, mas com direitos, assim como os demais.

Analisando as respostas exibidas no Quadro 3, a seguir, percebemos que o nível de conhecimento histórico acerca dos povos indígenas se resume ao fato de eles serem os primeiros habitantes do Brasil e que, portanto, já estavam aqui antes da chegada dos portugueses. Nesse sentido, o que fica claro é que o ensino de História não tem possibilitado aos discentes uma percepção dinâmica sobre os povos indígenas, uma vez que ainda concebem o índio como uma figura localizada no passado mais distante de nossa história – o período pré-cabralino. Além disso, quase nenhum foi capaz de vislumbrar a presença indígena nos dias atuais, a não ser de maneira estereotipada.

REPRESENTAÇÃO DO IMAGINÁRIO EM RELAÇÃO AO ÍNDIO			
Representações	Critérios	SÉRIES	
		5º ano	9º ano
Delineamento 1	Visão estereotipada	Vive em tribos; Não estuda; Não trabalha; Matam; Comem peixe, mandioca e farinha; Moram na oca; Não moram na cidade; Seminus; Costumes diferentes (desafios, por exemplo); Deuses diferentes (sol e lua, por exemplo); Sabem imitar animais; Casas feitas de barro e bambu; “Programa de índio”; Não fazem coisas que nós fazemos; Falam em outras línguas	Não gostam de barulho, seminus, são isolados, viviam na natureza, caça, sofrem <i>bullying</i> , não é evoluído, cultura diferente, maioria se urbanizou, que são um pouco maldosos, fazem o próprio alimento
Delineamento 2	Visão histórica (primeiros habitantes do Brasil)	Habitavam sozinhos o país; Hábito de tomar banho todos os dias, diferente dos europeus	Primeiros habitantes, nós tomamos o país deles
Delineamento 3	Pessoas comuns que vivem distante (diferente dos ocidentais)	- Nas escolas não têm lápis (usam carvão), não têm carteira, nem professor; Vivem em comunhão com a natureza; Vivem em casas pequenas e acham um cantinho na mata; “Lá” não chove muito	Evoluíram, mas sofrem preconceito, vivem entre nós
Delineamento 4	Visão positiva (pessoas sábias)	- Fazem remédio com plantas; São legais	
Delineamento 5	Não ouviu nada/Não se lembra		Nada

**Quadro 3** – Representação do imaginário em relação ao índio.

**Fonte:** Questionários aplicados nas turmas dos 5º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF.

Nessa linha argumentativa, reiteramos aqui que, apesar da existência de uma Lei Federal (11.645/2008), a produção dos materiais didáticos disponíveis aos alunos ainda é precária quando se trata dos povos indígenas, conforme frisamos em outro momento deste texto (LAMAS; BRAGA; MAYRINK, 2015). Acreditamos que, enquanto os livros didáticos tratarem os indígenas como um povo do passado, sem presente, a percepção estereotipada acerca desses povos vai se manter por muitos anos. As perguntas referentes ao nível de conhecimento dos alunos, sejam eles do 5º ou do 9º ano, refletiram justamente essa forma de tratamento que

é dado aos povos indígenas nas escolas brasileiras. A Lei 11.645/2008 foi evidentemente uma grande conquista do movimento indígena no século XXI, tal como ressalta Daniel Munduruku (2012), porém, ela por si só não resolve absolutamente nada, visto que o nível de desconhecimento da história indígena demonstrado nesta pesquisa revela que ainda há muito que se fazer.

O quadro quatro realça este sentimento de alerta, pois a maioria esmagadora respondeu não para a pergunta: “Você já estudou a história desses indígenas?”. É interessante atentar para o fato de que o grande número de respostas negativas não impediu

que nas perguntas anteriores e posteriores os discentes se manifestassem, mesmo que de maneira estereotipada, acerca desses povos. Em alguns casos, foi demonstrado

sim conhecimento sobre a história deles, mas não um conhecimento de uma história dinâmica.

REPRESENTAÇÃO DO NÍVEL DA APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO AO ÍNDIO			
Representações	Critérios	SÉRIES	
		5º ano	9º ano
Delineamento 1	Visão estereotipada	Moram em oca Caçam para comer Vivem na natureza Chefe / cacique	Estão indo pra cidade/vivem na floresta/ vivem na natureza/povos amigos/muito primitivos/viviam no Norte e Nordeste do Brasil
Delineamento 2	Visão histórica	- Lutaram pela terra contra os portugueses	Eles lutam por seus direitos/foram escravizados/ ajudaram os portugueses a encontrar ouro/crenças, cultura/ moram em tribos/viviam na América antes dos portugueses/adoravam vários deuses/ influenciaram bastante nossa história
Delineamento 3	Não sabe/Não lembra		16 (turma B) +22 (turma C) = 38

**Quadro 4** – Nível de aprendizagem em relação ao índio.

**Fonte:** Questionários aplicados nas turmas dos 5º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF.

A quinta pergunta do questionário também apontou para uma deficiência em relação à apreensão de elementos associados à cultura indígena e sua permanência nos dias atuais. À pergunta “Você reconhece elementos presentes em seu cotidiano que têm origem na cultura indígena?”, 11 alunos da turma C responderam “não”, enquanto outros 18 responderam “sim”. Entretanto, quando analisamos as respostas positivas, percebemos que existe uma tremenda confusão em relação aos elementos presentes no cotidiano dos alunos e que possuem origem indígena com elementos que ainda permanecem, mas que nem sempre estão presentes no dia a dia dos alunos. A maioria esmagadora apontou o arco e a flecha como elementos indígenas (o que está correto, em certo sentido), mas poucos foram os que apontaram alimentação (somente uma resposta) ou ervas medicinais (apenas duas respostas). Na turma

B, 10 responderam não, enquanto 20 responderam positivamente, indicando especialmente alimentos, como a mandioca, mas ressaltando também a presença de artesanatos e remédios naturais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História avançou significativamente nos últimos trinta anos, deixando pra trás um ensino voltado para a memorização de datas, nomes, lugares para passar para uma visão mais crítica da sociedade, percebendo-a como mutável. Dentre essas mudanças inclui-se o estudo dos povos indígenas, fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 26, parágrafo 4º (CARNEIRO, 2001), e mais recentemente pela Lei 11.645, que torna obrigatória a inclusão dos povos indígenas nos materiais didáticos de História.

Entretanto, a pesquisa por nós realizadas junto aos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental indicou que a apreensão desse conteúdo não está ocorrendo de maneira satisfatória e o mesmo não é mera responsabilidade da ação dos professores e nem da ausência da temática indígena nos materiais didáticos e em sala de aula. Acreditamos que uma das questões fundamentais que está ocorrendo é a ausência de relação entre passado e presente, que no caso do ensino de História significa que o discente não enxerga a relação entre o que está sendo estudado e o que ele vivencia. A mera repetição de conteúdos sem vínculos com a realidade do discente torna o ensino de História desprovido de sentido político e ético. Nessa perspectiva, uma alteração na forma de discutir a temática indígena pressupõe também uma alteração na forma de abordar a inserção desses indígenas na história, tornando-os atores principais, agentes da própria história e não meros coadjuvantes, como lamentavelmente ainda são apresentados.

**IMPACTS OF HISTORY TEACHING IN THE FORMATION OF CRITICAL THINKING: CHALLENGES TO EDUCATE FOR THE UNDERSTANDING OF THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF INDIGENOUS SOCIETIES**

**Abstract**

The teaching of History has long been dominated by a perspective that can be classified as, at the very least, misleading, in relation to the Brazilian indigenous peoples. The didactic and historical works of history directed at the school-aged public reinforce stereotyped views that emerged in the 19th century and prevent the development of a pluralistic perception based on respect for the social, linguistic and cultural diversity

that a citizen education should always have in mind. purpose. With the objective of putting in discussion how students of elementary school understand indigenous societies, we analyze the impacts of the teaching of History in an Colégio de aplicação, identifying conceptions that were defined throughout the elementary school attentive to what there poses as a possibility and simultaneously , as a challenge. In general, we can affirm that the analyzes of the questionnaire responses, which were applied in a fifth grade group and in two of the 9th grade, reinforce that the awareness of the potentialities of educating for the understanding of indigenous culture implies reflecting about how students deal with knowledge that circulates in the school sphere in dialogue with those that come from other spheres. Thus, in proposing ways of observing perceptions about the meanings that students attribute to the indigenous question, we map out gaps in the process of critical thinking formation, which reinforces the role of research allied to teaching history from the earliest years of elementary school to the formation of historical consciousness.

**Keywords:** Teaching History. Historical consciousness. Indigenous societies.

**IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: DESAFÍOS DE EDUCAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE SOCIEDADES INDÍGENAS**

**Resumen**

La enseñanza de la historia ha sido dominada desde hace mucho tiempo por una perspectiva

que puede ser clasificada como, al menos, equivocada, en relación a los pueblos indígenas brasileños. Las obras didácticas y paradidáticas de Historia dirigidas al público en edad escolar refuerzan visiones estereotipadas surgidas aún en el siglo XIX e impiden el desarrollo de una percepción plural basada en el respeto a la diversidad social, lingüística y cultural que una educación ciudadana debe tener siempre en mente, propósito. Con el objetivo de poner en discusión como estudiantes de la enseñanza fundamental comprenden sociedades indígenas, analizamos impactos de la enseñanza de Historia en un Colegio de Aplicación, identificando concepciones que se fueron definiendo a lo largo de la enseñanza fundamental atentos a lo que allí se plantea como posibilidad y, simultáneamente como desafío. En líneas generales, podemos afirmar que los análisis de las respuestas de los cuestionarios, que fueron aplicados en una clase del quinto 5º año y en dos del 9º noveno, refuerzan que la toma de conciencia de las potencialidades de educar para la comprensión de la cultura indígena implica reflejar sobre cómo los estudiantes se ocupan de saberes que circulan en la esfera escolar en diálogo con los que provienen de otras esferas. Para ello, al proponer formas de observar percepciones sobre los sentidos que los estudiantes atribuyen a la cuestión indígena, mapeamos lagunas del proceso de formación del pensamiento crítico, lo que refuerza el papel de la investigación aliado a la enseñanza de la Historia desde los años iniciales de la enseñanza fundamental para la formación de la conciencia histórica.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Conciencia histórica. Sociedades indígenas.

## NOTAS

- <sup>1</sup> A Etno-história surgiu da aproximação de estudos de historiadores e antropólogos. Nas palavras de Regina Celestino: “[...] nessa aproximação, antropólogos passam a interessar-se por processos de mudança social, percebendo que seus objetos de estudo não são imutáveis e estáticos, e historiadores passam a valorizar comportamentos, crenças e cotidiano dos homens comuns, tradicionalmente considerados irrelevantes, bem como a interessar-se por estudos de povos não ocidentais” (Almeida, 2010, p. 20). .
- <sup>2</sup> Sobre o conceito de historiografia tradicional-liberal, ver Lamas e Saraiva (2009). .
- <sup>3</sup> Segundo Marx, essa concepção surgiu a partir de Locke e sustentou as ideias jurídicas da sociedade burguesa em sua expressão clássica. Cf. Marx (1980). .
- <sup>4</sup> Motivo pelo qual passaram, também, a utilizar o termo Tapuia para designar os povos não Tupis. Compreendido como área despovoada, pois aqueles que lá habitavam não poderiam ser entendidos como seres humanos. .
- <sup>5</sup> Referimo-nos, especialmente, a inventários, testamentos, processos criminais, disputas civis – como partilhas de terras – entre outras. .
- <sup>6</sup> Sobre a história do Colégio de Aplicação João XXIII, consultar Oliveira (2011; 2012); Oliveira e Ferreira (2012). .
- <sup>7</sup> Sobre estudos realizados no Colégio de Aplicação João XXIII que abordam as múltiplas linguagens, ver a obra de Ferreira, Tocantins e Pinho (2015).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.
- AMANTINO, Márcia. *O mundo das feras: os moradores do sertão oeste de Minas Gerais – século XVIII*. São Paulo: Annablume, 2008.
- BARBOSA, Waldemar de Almeida. *História de Minas*. v. 1. Belo Horizonte: Comunicação, 1979.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de diretrizes e bases. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Brasília: Casa Civil, 2008.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

- FERNANDES, Renata Silva; OLIVEIRA, Ana Paula de Paula Loures de. Arqueologia, história e novas fontes: os indígenas de Minas Gerais nas trincheiras do passado colonial. In: OLIVEIRA, Ana Paula de Paula Loures de; OLIVEIRA, Luciane Monteiro de (Org.). *Arqueologia e patrimônio de Minas Gerais*: Ouro Preto. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- FRANCO, Maria Laura Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber, 2007.
- GRUZINSKI, Serge. *A guerra das imagens*: de Cristóvão Colombo a Blade Runner. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JOSÉ, Oiliam. *Indígenas de Minas Gerais*: aspectos sociais, políticos e etnológicos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.
- LAMAS, Fernando Gaudereto; SARAIVA, Luiz Fernando. Historiografia tradicional liberal da Zona da Mata: uma análise historiográfica. *Revista Heera*, Juiz de Fora, v. 4, n. 6, 2009.
- LAMAS, Fernando Gaudereto; BRAGA, Gabriel; MAYRINK, Natasha. História indígena em livros didáticos. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFJF, 20., 2015, Juiz de Fora. *Cadernos de resumos...* Juiz de Fora: UFJF, 2015.
- LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo y colonialismo. In: AMADEO, Javier; BORON, Atilio; GONZÁLES, Sabrina (Org.). *La teoría marxista hoy*: problemas y perspectivas. Buenos Aires: Clacso, 2006.
- MARX, Karl. *Teorias da mais-valia*. v. 1. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MERCADANTE, Paulo. *Os sertões do leste: Estudo de uma região*: a Mata Mineira. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MONTEIRO, John. *Tupis, Tapuias e historiadores*: estudo de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre-Docência) – Unicamp, Campinas, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, Daniela Motta. O papel dos colégios de aplicação na formação de professores. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de. Reestruturação dos CAP e outras medidas governamentais. *Universidade & Sociedade*, Distrito Federal, ano XXI, n. 49, jan. 2012.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Colégios de Aplicação e formação de professores: um diálogo com os estágios como esferas formadoras. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). *Estágio curricular*: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- OLIVEIRA, Luciane Monteiro. A simbolização do indígena no imaginário dos professores do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Ana Paula de Paula de (Org.). *Arqueologia e patrimônio da Zona da Mata Mineira*. Juiz de Fora: Editar, 2006.
- OLIVEIRA, Luciane Monteiro; OLIVEIRA, Ana Paula de Paula Loures. Criação, experiência e manipulação do conhecimento revelado nos registros gráficos as crianças. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia e patrimônio de Minas Gerais*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRIMBERG, Keila. *Novo olhar: História*. v. 1. São Paulo: FTD, 2010.
- SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; FERREIRA, G. Gilberto; BARBALHO, José I. S. (Org.). *Educação e diversidades*: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015.
- TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; PINHO, Camila Silva. O trabalho com as múltiplas linguagens no ensino de Geografia: letrando geograficamente. *Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 2, p. 69-78, 2015.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História Geral do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

Enviado em 01 de março de 2016.

Aprovado em 01 de abril de 2016.