REVISTA Geoconexões On Line

Ensino de História: a trajetória e construção identitária dos povos originários

BRITO, Yohan Gabriel Pontes Ferreira [1]
BUENO, João Batista Gonçalves [2]

Recebido (Received): 22/01/2026 Aceito (Accepted): 11/05/2026

Como citar este artigo: BRITO, Y. G. P. F.; BUENO, J.B.G. Ensino de História: a trajetória e construção identitária dos povos originários. Geoconexões Online, v. 6, e2026001, p. 16-30, 2026.

RESUMO: O presente artigo discute o ensino de história indígena como instrumento de valorização identitária dos povos originários, destacando a importância da educação escolar indígena na construção de subjetividades e resistências culturais. A partir de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, são explorados os conceitos de identidade e diferença sob a ótica dos estudos culturais, com base em teóricos como Stuart Hall, Woodward, entre outros. É evidenciado como a identidade é um processo dinâmico, influenciado por fatores sociais, culturais e históricos, sendo constantemente tensionada pelas relações de poder e pelas representações simbólicas e como o ensino de história pode perpetuar ou não estereótipos de identidades criadas pelo corpo social ao longo dos anos.

PALAVRAS-CHAVE: identidade, indígenas, ensino de História.

history teaching: the trajectory and identity construction of indigenous peoples

ABSTRACT:This article discusses the teaching of Indigenous history as a tool for affirming and valuing the identities of original peoples, emphasizing the importance of Indigenous school education in shaping subjectivities and cultural resistance. Through a qualitative approach and bibliographic review, the concepts of identity and difference are explored from the perspective of cultural studies, drawing on theorists such as Stuart Hall, Woodward, among others. The article highlights how identity is a dynamic process influenced by social, cultural, and historical factors, constantly shaped by power relations and symbolic representations, and how history teaching can either perpetuate or challenge identity stereotypes constructed by society over time.

KEYWORDS: Identity, indigenous peoples, History Teching

[1] Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: yohan.brito@aluno.uepb.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1276-7239

[2] Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Bacharel e Licenciado em História pelo IFCH- UNICAMP. E-mail: joaobgbueno@servidor.uepb.edu.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9190-9655

Introdução

O ensino de História, sobretudo no que diz respeito aos povos originários, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se configura como um espaço de disputa simbólica, construção identitária e valorização cultural. A trajetória dos indígenas no Brasil revela processos de invisibilização e estereotipação, mas também de resistência e afirmação de múltiplas identidades. Nesse contexto, compreender como a educação escolar indígena se articula com os conceitos de identidade e diferença é essencial para repensar práticas pedagógicas e curriculares. A partir de referenciais teóricos como Stuart Hall e Kathryn Woodward, este estudo problematiza a identidade como processo dinâmico, marcado por relações de poder e representações culturais, evidenciando o papel da escola na promoção de uma memória coletiva que reconheça a diversidade e combata estereótipos.

O artigo está estruturado em três eixos principais: na primeira parte, discute-se a trajetória da educação escolar indígena, desde os processos de catequização e assimilação cultural impostos pela colonização até os avanços conquistados pelos movimentos sociais e políticos indígenas; na segunda parte, são analisadas as representações dos povos indígenas ao longo da historiografia e nos livros didáticos, destacando como estereótipos e visões reducionistas foram perpetuados e como legislações recentes buscaram corrigir essas distorções; e, por fim, na terceira parte, apresentam-se reflexões sobre identidade e diferença, enfatizando como o ensino de História pode contribuir para a valorização das culturas indígenas e para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Assim, este trabalho pretende demonstrar que o ensino de História, quando comprometido com a diversidade e com a desconstrução de estereótipos, pode se tornar um instrumento de transformação social, colaborando para a afirmação das identidades indígenas e para a diminuição do preconceito étnico nas escolas brasileiras.

Woodward (2014) explica que há uma delimitação para alguns aspectos que são considerados fundamentais para se ter um melhor entendimento sobre o movimento de construção de identidades e também das diferenças. A partir disso, é imprescindível haver a conceituação e dividi-las em algumas proporções, diante do colocado, compreender os pontos cruciais da discussão vigente. Em consonância ao que explicita, ela ainda se indaga acerca da possibilidade de se encontrar uma verdadeira identidade:

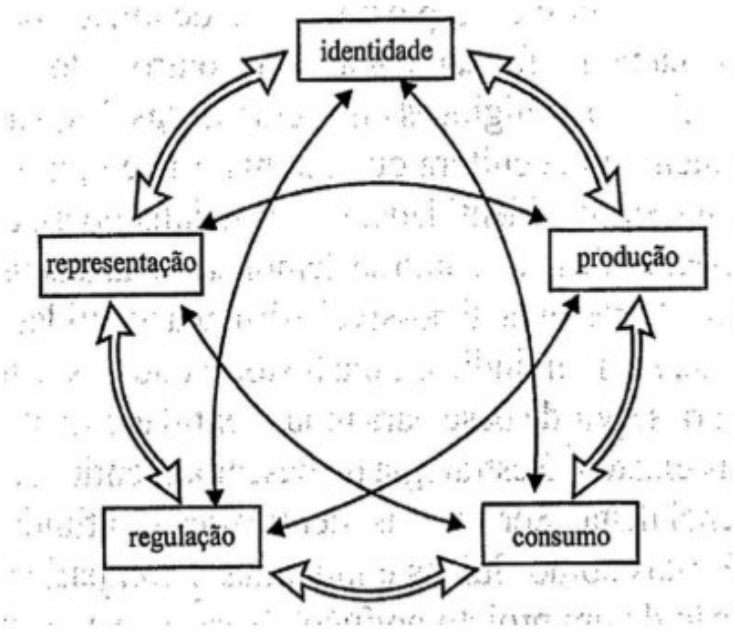
> Ao afirmar a primazia de uma identidade – por exemplo, a do sérvio - parece necessário não apenas colocá-la em oposição a uma outra identidade que é, então, desvalorizada, mas também reivindicar alguma identidade sérvia "verdadeira" autêntica, que teria permanecido igual ao longo do tempo. Mas é isso o que ocorre? A identidade é fixa? Podemos encontrar uma "verdadeira" identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua "autêntica" fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária "perspectivas essencialistas versus perspectivas não essencialistas"? (Woodward, 2014, p.12-13)

O estudo da autora gira em torno da autenticidade da identidade construída, ela questiona se há uma verdadeira identidade ou se é algo mutável ao longo do tempo. A partir disso, qual identidade seria? Segundo Woodward (2007, p.15) de certa maneira as discussões acerca da identidade tem uma maior concentração no sentido de essencialismo ou até mesmo o não essencialismo. Diante do exposto, podemos compreender que o essencialismo de fato pode firmar as ideias, seja na história ou biologia, para explicar esse fenômeno, ela expõe:

> O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à "verdade" fixa de um passado partilhado seja a "verdades" biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade -por exemplo, para a identidade sexual. E necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade. (Woodward, 2014, p.15)

Destarte, Hall (1997) pode-se entender através do que foi colocado pela pesquisadora que o essencialismo propriamente dito pode se mostrar de algumas maneiras, é possível que haja uma identidade étnica ou nacionalista sem pensar na história dessas pessoas? Possivelmente será muito difícil ser afirmada essa indagação pois é necessário que haja uma recuperação a fim de que tenha uma sustentação para uma identidade fixa. De modo que possa ser realizada uma análise acerca do conceito de identidade, é importante que seja examinado como ela será inserida no contexto cultural porque se relaciona diretamente com a ideia discutida sobre representação.

FIGURA 1 - Esquema desenvolvido por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus em 1997.



Circuito da cultura (Paul de Gay *apud* SILVA et al, 2014, p.16)

Em um esquema que foi desenvolvido por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus em 1997 é argumentado que para que aconteça uma compreensão completa sobre o estudo cultural é fundamental que haja uma análise sobre os processos que acontecem em relação a representação, consumo produção e regulação, como um ciclo, ou seja, pode se observar o começo de qualquer ponto.

Podemos entender segundo a explicação de Woodward (2014) que a representação faz alusão a textos e imagens, que pode ser assimilado com sistemas simbólicos, já os sistemas fazem a produção de significados sobre o sujeito que produz a identidade de quem está ligado e essas identidades acabam por fim atingindo os consumidores que poderão comprar o produto, ou seja, o público se identificará com a mercadoria. Por isso, é necessário ser evidenciado que os significados são gerados pelas representações, ou seja, tudo que dá sentido àquilo que somos ou à nossa experiência como um todo, o simbolismo que é trazido, o processo cultural em vigência.

Isto posto, algumas questões relacionadas ao erguimento da identidade como: *quem sou? O que eu posso chegar a ser? Ou até mesmo o que posso ser daqui pra frente?* Nesse

sentido, é relevante ser citado que fazendo uma análise da mídia ao longo da história pode ser observado através da óptica do marketing a construção de identidades sob o olhar do capitalismo e da compra, ou seja, as identidades que queremos para nós nem que seja apenas por estar inserido em uma “moda” ou até mesmo em um grupo social específico.

É indispensável pensar acerca de como os lugares são territórios de produção de sentido do mundo, como coloca *Delmondez e Pulino* na obra *sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena*[3]: “As culturas são os lugares em que os sistemas classificatórios são estabelecidos para que os indivíduos deem sentido ao mundo e possam construir significados” (Delmondez e Pulino, 2014, p.634)

Como se pode observar através do que foi relatado, a diferença nesse sentido tem um papel imprescindível quando se pensa sobre a construção de identidades porque através disso, há uma maneira que se pode construir uma marginalização de algum grupo que é excluído no corpo social como também pode valorizar a diversidade, multimodal ou até mesmo diversificado.

Assim, é colocado por Woodward: “Os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas” (Woodward, 2014, p. 54). Por conseguinte, é perceptível o papel das relações de poder no papel de erguer essa identidade. Portanto, é essencial que seja percebido e realizado o questionamento acerca dessas relações de poder é inadiável.

A trajetória da educação escolar dos povos originários

Diante da análise realizada anteriormente acerca do movimento entre as concepções de identidade e diferença é necessário que haja um foco realizado na diversidade pois é um fato extremamente relevante uma vez que a educação nas escolas indígenas tem que durante a sua jornada escolar conduzir a educação perante a imensa diversidade de organizações sociais, religiões e cosmovisões, além de ser necessário que a escola ofereça para os discentes apoio no processo de ensino e aprendizagem dos discentes ali envolvidos.

[3] DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 632-641, 2014.

Fazendo essa reflexão, pode-se perceber que ao longo da história do Brasil, principalmente observando o processo histórico ocorrido com a colonização do país pelos portugueses houve uma intencionalidade dos europeus de fazer uma catequização forçada e para além disso, tentar fazer com que os povos originários do Brasil fossem "civilizados" o que é uma imensa problemática pois na verdade o que pensavam é que "ser civilizado" seria de certa maneira seguir os costumes europeus. Portanto, isso é evidenciado através da carta de Caminha direcionada ao rei de Portugal quando chegam a primeira vez ao Brasil:

> [...] Esta terra, Senhor, é muito chã e muito formosa. Nela não podemos saber se haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal; porém, a terra em si é de muitos bons ares [...] as águas são muito e infindas. Em tal maneira (a terra) é grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem. Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. E que não houvesse mais que ter aqui Vossa Alteza esta pousada para a navegação [...], isso bastava. Mas ainda, disposição para nela cumprir-se – e fazer – o que Vossa Alteza tanto desejava, a saber o acrescentamento da nossa Santa Fé! [...], pois o desejo que tinha de tudo vos dizer, mo fez por assim pelo miúdo. Beijo as mãos de Vossa Alteza. Desde Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500. (Caminha, carta 1500)[4]

Desse modo, como citado anteriormente no trecho onde Caminha profere: "Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente" (Caminha, carta 1500) é perceptível a ideia de "salvação" e o desejo de civilização que havia para com os nativos quando chegam ao Brasil.

Destarte, as práticas religiosas foram realizadas através de missões pelos próprios cristãos que tinham como principal objetivo fazer com que o indígena perdesse a sua identidade e houvesse a construção de uma nova, isto é, uma aculturação forçada. Tudo era levado em conta, religião, cultura, costumes sociais e linguagens, a partir disso, era preciso que os padrões da Europa fossem infusionados naquela terra nova, pois só assim haveria a salvação daqueles nativos incivilizados.

Segundo Maher (2006), os povos indígenas que estudavam acabavam sendo colocados em internatos e naquele local, eram catequizados em Português e para que esse fato ocorresse, eram retirados de suas famílias. Diante disso, outro ponto abordado pela autora é a ideia do "modelo assimilacionista de transição" que basicamente a criança era

[4] Disponível em: https://www.todamateria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha/ acesso em: 14/07/2025.

alfabetizada na sua língua mãe e após isso era educada somente em língua portuguesa, assim como explica:

> No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfi m para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e lingüística (Maher, 2006, p.20)

Sendo assim, é relevante fazer uma análise sobre a concepção da identidade dos povos indígenas a nível nacional, isto é, como estão representados na imprensa, nos livros didáticos e em outros âmbitos da sociedade como um todo. É significativo entendermos que há dois momentos principais para que haja essa ilustração: no primeiro ponto a questão indígena de maneira satanizada e em um segundo ponto, o “índio” em uma visão de indianidade.

Porém, como é que se pode chegar a essa conclusão? É uma pergunta extremamente pertinente porque o indígena principalmente tendo como fonte de análise os livros didáticos e representações artísticas (como filmes, séries, entre outras) é visto em primeiro lugar como um ser humano incivilizado livre de qualquer tipo de racionalidade, ou seja, apenas mantido por extinto que pode o tornar não confiável, manhoso e até mesmo agressivo.

Todavia, em outro ponto se tem uma imagem oposta do “índio” no qual a figura do nativo é vista como um bom selvagem, os indígenas que vivem e protegem as florestas, que é ingênuo e tampouco teria a ideia de fazer algum mal a alguém. Por conseguinte nenhuma das ópticas apresentadas anteriormente faz jus à realidade desses povos, pois, por serem seres humanos todos têm capacidades de realizar tudo, seja bom ou ruim e não somente haver um “tipo” de indígena.

Levando em conta os fatos apresentados, pôde se perceber que o modelo citado é extremamente desrespeitoso e até mesmo violento com com os povos originários. Tal modelo explica que é muito mais fácil a criança ser alfabetizada em sua língua e após isso ser introduzido o português como sua segunda língua até que sua língua materna seja extinta do currículo da escola. A violência através disso é em pequenas doses.

É de senso comum a percepção acerca dos atos políticos dos povos indígenas começarem a ter mais organização e força durante os anos 1970, ficando mais forte nos anos 80. Logo, através desses movimentos sociais e políticos os nativos puderam passar a afirmar suas múltiplas identidades e cobrar seus direitos que garantem suas existências.

O processo de educação indígena ocorre ao mesmo tempo que há uma garantia de expressão de liberdade, Meliá (2008) explica que a educação propriamente dita se dá a partir da transmissão de valores, nesse caso, os tradicionais ao longo do progresso dos povos indígenas, nesse caso temos como exemplo a transmissão de saberes através da oralidade. À vista disso, Baniwa (2006) explica em síntese a definição de educação:

> Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (BANIWA, 2006, p. 129)

Por conseguinte, através do colocado por Baniwa é relevante destacar a importância que ele traz quando relata que a educação é a parte que em outras palavras possamos chamar de “estrutura” da sociedade em que constrói o sistema cultural de um corpo social incluindo valores e práticas. Além disso, é evidenciado como a educação indígena se refere no processo de realmente haver a transmissão de conhecimentos por meio da oralidade. Porém, deve ser entendido que a educação escolar indígena deve ser um local apropriado para reforçar os projetos culturais e abrir mais caminhos para valorização da cultura e identidade.

Povos indígenas e identidade: suas representações ao longo do tempo

Ao longo da historiografia brasileira, na área da educação é de comum saber que os livros didáticos tiveram e têm um papel fundamental na sala de aula para os alunos e professores na transferência e construção dos saberes, é um dos materiais de melhor “fácil”

acesso que se pode citar até o dado momento. Segundo Silva (2005) a pesquisadora explica em seu escrito *"a desconstrução da discriminação no livro didático"*[5] que esse material auxiliar é um dos mais utilizados na sala de aula na educação pública, pois é colocado que em muitos casos é a única forma de fonte de leitura possível para alunos com baixo acesso financeiro.

Desse modo, é impossível dissociar os livros didáticos ao ensino de história, pois de acordo com Abud (2007) desde 1970 os LD's[6] Vem sendo uma espécie de muleta do professor, assumindo então um papel extremamente importante na aprendizagem de história. À vista do exposto, Fonseca (2003) coloca que a história tem como papel central a construção de identidades, e de fato na prática da educação básica é realmente isso que percebemos, pois, o que é transmitido como conhecimento para os discentes é geralmente o que eles criam de identidade na consciência deles.

Assim, temos como um grande exemplo disso, os povos originários que em um primeiro momento da nossa história foram colocados como "satanizados" ou o "bom selvagem" como já dito anteriormente, então é provado como o que é posto nos LD's pode perpetuar a identidade de uma sociedade por muitos e muitos anos, ou até séculos.

Oliveira (2009) em sua pesquisa intitulada "*A representação dos negros nos livros didáticos de História: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03"* explicita acerca da relevância dos LD's na construção de identidades e como esses materiais fazem a perpetuação de uma visão limitado e até mesmo uma história única[7] dos povos indígenas, negros e afrodescedentes, ou seja, há uma visão estereotipada e extremamente preconceituosa para com esses povos. Tal movimento traz inúmeros problemas para o corpo social escolar como um todo, Oliveira enfatiza:

> Ao Livro Didático é atribuída uma importância, um sentido de verdade que acaba por legitimar os conteúdos presentes neles e, consequentemente, as imagens também. Assim, os preconceitos, os estereótipos, a discriminação presente nesses livros acabam propagando ideologias como a do branqueamento, inferioridade e superioridade raciais (OLIVEIRA, 2009, p. 34).

[5] SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

[6] Livros didáticos

[7] Para melhor compreensão ler "o perigo de uma história única". ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Defronte o apresentado, a história nos mostra a nuance dos LD's como uma fonte histórica e cultural. Ou seja, podemos compreender que a evolução dos conteúdos didatizados traz consigo fatores históricos, sociais, culturais além de econômicos por parte de quem o produz, que no fim sempre há uma intencionalidade de expor o conteúdo daquela maneira. Como mostra Miranda e Luca:

> [...] o Livro Didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se à múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura diversas" (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Por meio dessa curiosidade que o livro didático traz em relação aos fatores que o permeiam, entre os anos 1970 e 1980 houve um grande interesse nas universidades de o estudar sob inúmeras perspectivas (BITTENCOURT, 2011). Em decorrência disso, desde que começou-se a aplicar os conteúdos acerca de povos indígenas, povos africanos e afrodescendentes aconteceu de uma maneira invisibilizada e em uma perspectiva extremamente estereotipada. Ou seja, não havia uma política de abordar a diversidade e pluralidade desses povos, nesse sentido, temos os nativos os quais em muitos momentos são generalizados e não colocados como povos diversos, com pluralidade de línguas e etnias, e sim, expostos como "índios" no geral.

Da forma em que são representadas as identidades desses povos há uma grande possibilidade de acarretar diversos prejuízos à sociedade, como por exemplo, fazer com que o sujeito crie comportamentos negativos com si mesmo como auto-rejeição da sua cultura, da sua religião, estética e formas de viver. Para além dos preconceitos gerados por conta dos estereótipos perpetuados, em consonância ao que foi supracitado, na própria escola os povos originários muitas vezes tem vergonha de dizer a sua descendência para que não sofram algum tipo de retaliação ou "brincadeira" que na verdade é um bullying/racismo disfarçado.

Em tentativa de melhorar as questões apresentadas anteriormente se teve a aprovação de duas principais leis as quais tratam do assunto. A lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003 pelo presidente Lula. A legislação traz mudanças na LDB[8] e a partir disso, tornou-se obrigatório no ensino fundamental e médio o estudo da cultura

[8] Lei de diretrizes e bases da educação nacional

africana e afro-brasileira, além da inserção do dia 20 de novembro como dia da consciência negra.

Diante disso, em 10 de março de 2008 a lei 11.645 faz alteração na lei de diretrizes e bases, nesse momento é incluído no currículo o ensino obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nesse âmbito, a lei garante:

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

Tais leis promulgadas significa um avanço dos movimentos sociais negros e indígenas contra o preconceito pois historicamente é perceptível o quanto esses povos tem lutado para que tenham um pouco de espaço que lhes é de direito, então ter esse "benefício" na legislação é um imenso avanço. De acordo com Bittencourt :

> (...) as determinações das políticas públicas mais recentes criaram uma outra perspectiva curricular a partir da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, situação que tem mobilizado a comunidade no sentido de repensar os pressupostos eurocêntricos que presidem a constituição do conhecimento escolar. A obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura dos afrodescendentes e do ensino de história indígena no ensino básico tem proporcionado a volta ao sentido político da disciplina, uma vez que tais decisões do poder governamental são decorrentes dos movimentos negros e dos indígenas (Bittencourt, 2011, p. 505-506).

Com as palavras de Circe, pode-se identificar a ideia de mobilização social acerca até mesmo de uma "decolonialidade" primitiva, ou seja, os primeiros pensamentos fora da ideia do colonizador, buscando sair da perspectiva europeia quanto ao que se é ensinado no âmbito escolar. Portanto, ainda se há dificuldade de superar os estereótipos porém é possível observar os avanços ao longo do tempo, as leis abordadas não são uma solução final, mas o começo de uma conquista para que seja superado o problema de invisibilidade dos povos indígenas do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista de tudo que foi abordado, é de extrema relevância ser enfatizado o quão valioso é o conhecimento sobre História e cultura indígena e a promoção da educação para as relações étnico-raciais nas escolas de educação básica.

Desse modo, pensar acerca da identidade desses povos tem uma grande valia para o corpo social, pois é significativo entender como essas concepções são construídas ao longo da existência do sujeito. Portanto, da mesma forma como ela pode ser mutável até mesmo com a convivência entre os indivíduos com todos os fatores que contribuem para o erguimento da identidade individual como: cosmologias, cosmovisões, economia, cultura, modo de viver, entre outros.

Outrossim, realizar a compreensão da necessidade de políticas públicas e legislação que tenham como objetivos principais a proteção da cultura dos povos originários, bem como o fortalecimento dessa erudição sendo transmitida para os discentes da educação básica de uma forma não estereotipada e de uma história única. Mas sim, consumar a memória correta para com esses povos mostrando a realidade de suas vidas, cosmovisões e conhecimentos ancestrais na sala de aula, dessa maneira colaborando cada dia mais para a diminuição do preconceito étnico nas escolas.

Por fim, é imprescindível entender o papel fundamental do livro didático nas escolas, assimilando que este recurso é o que mais atende a maioria das instituições de ensino, até mesmo os sujeitos de classe econômica mais baixa. Logo, esse meio deve ser produzido com a intencionalidade de mostrar aos nossos alunos uma memória verdadeira e extinguindo o modelo colonial europeu de propagar o ensino de história.

Referências bibliográficas

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In. MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Marcelo de Souza Magalhães (orgs.). Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

Baniwa, G. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. Ágora. Santa Cruz do Sul. Vol. 13, n. 1 (jan./jun. 2007), p. 124-150, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2009.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, v. 37, n. 01, p. 33-41, 2014. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. Psicologia & Sociedade, v. 26, p. 632-641, 2014. https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012

Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais (L. M. E. Orth, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Erikson, E. H. (1972). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. The Journal of American History, 69(4), 910-931. https://doi.org/10.2307/1901196

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.), Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais (7ª ed., pp.103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kimmel, D. C., & Weiner, I. (1998). La adolescencia: una transición del desarrollo. Barcelona: Ariel.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, 2004.

Maher, T. M. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. Grupioni (Org.), Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (pp. 11-38). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

https://doi.org/10.1037/h0023281

Mélia, B. (2008). Educación indígena y alfabetización. Asunción: Centro de Estúdios Paraguayos "Antonio Guasch".

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 123-144, 2004. https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003 https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012

OLIVEIRA, Marli Solange. A representação dos negros nos livros didáticos de História: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. Belo Horizonte, Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil-considerações iniciais. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 60, p. 105-113, 2021 https://doi.org/10.1590/010318139570411520210311

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. [15]. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. Atualidade Teologica, v. 2010, n. 11, 2010.

https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.16373

TARDIF, Maurice. Trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de educação, n. 16, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. Ilha Revista de Antropologia, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008. https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217

Weerman, F. M., Bosma, H. A., & Timmerman, H. (1994). The development of identity and commitments of conforming and delinquent adolescents. Comunicação apresentada no XIII Biennial Meetings of International Society for the Study of Behavioral Development, 28 de junho a 02 de julho, Amsterdam, Holanda.

Woodward, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais (7a ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.