



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1424

## **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA – EXPERIÊNCIAS DE UMA AULA OFICINA**

Tatiane Ananias Fernandes Freitas  
(UEM)  
Rosa Cruz dos Santos Kruse  
(UEM)

**Resumo:** O trabalho a ser apresentado traz alguns apontamentos a respeito da experiência vivida pelas pibidianas no Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf (NRE/Maringá). O tema se deu em função do cumprimento da Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que esta tem sido cumprida muito timidamente pelas escolas e pelos livros didáticos brasileiros. A abordagem é um enfrentamento à interpretação mais comum, dada por editoras/autores de livros didáticos/escolas brasileiras à temática indígena até o momento, que não tem atingido as proposições legais de promover abordagens que considerem a pluralidade, diversidade e alteridade indígenas, mediante a ausência de informações sobre as trocas estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade envolvente, e, principalmente sobre o protagonismo indígena. A metodologia está calcada no modelo de “aula oficina” proposto por Isabel Barca (2004), em que o professor assume papel de pesquisador social disposto a aprender e interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, para que essa sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos mesmos, de modo que o aluno seja efetivamente um agente na produção do próprio conhecimento. Sendo assim, o ensino de história está aqui compreendido como um processo de instrumentalização dos sujeitos; que os convida a desenvolver o raciocínio histórico, e não permutar um enredo repetitivo constituído.

**Palavras-chave:** PIBID, aula oficina, história, história indígena, índio Kaingang.

Financiamento: PIBID/CAPES.

### **Introdução/Justificativa**

A prática docente tem sido tema de amplas reflexões no campo da História, assim como os objetivos e métodos acerca de como ensinar História que são constantemente pensados. Este plano traça a proposta de uma aula oficina com a temática indígena, segundo o que propõe Isabel Barca (2004), com vistas (também) nos debates atuais em torno da construção do saber histórico – a saber, as

Diretrizes para o ensino de História, os apontamentos de Rüsen (2007), bem como as considerações de Schmidt & Cainelli (2006), além de Nascimento (2008) e Schimdt (2002).

Na perspectiva deste plano, pretende-se fazer compreender a história, não como algo visto de uma única perspectiva, ou entendida como um passado acabado, mas constituída de estruturas dinâmicas, que nos convidam à reflexão diária e proporcionam novas leituras, incitando novos dilemas. Desse modo, o ensino de história é compreendido como um processo de instrumentalização dos sujeitos; que os convida a desenvolver o raciocínio histórico, e não permutar um enredo repetitivo, constituído, como enfatiza Barca (2004), de frases de efeito sem nenhum sentido ou significado para os alunos.

Selva Guimarães Fonseca (2008), em *Didática e prática de ensino de história*, promove uma análise acerca da atual dinâmica do ensino de história no Brasil, e discute as questões concernentes às diferentes maneiras de interpretar e estudar a história, chegando a duas conclusões. Em primeiro lugar:

As escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas, sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. [...] via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas (FONSECA, 2008, p. 39).

Em segundo lugar, conclui que as abordagens mais presentes nos livros didáticos são a “história tradicional” e a “nova história”. E que, embora uma análise mais profunda nos livros didáticos brasileiros confirme que outras abordagens existem (como o materialismo histórico presente na reforma curricular do estado de Minas Gerais na década 1980 e a denominada historiografia social inglesa), trata-se de uma minoria. Salvo poucos livros didáticos que propõem uma interpretação diferente e alternativa da História, o ensino de História no Brasil possui duas abordagens historiográficas, dois pólos divergentes entre si.

A primeira abordagem, a chamada “história tradicional”, decorre da corrente Positivista. Segundo Isabel Rodrigues:

A concepção positivista compreende a história como um processo evolutivo de progresso da sociedade que, protagonizado pelos grandes personagens, realiza-se linearmente, sem choques, sem conflitos. A produção do conhecimento histórico sob esta concepção é feita através do arrolamento dos fatos, tidos como únicos e irrepetíveis, de forma encadeada.” (RODRIGUES, p.16, 2005).

Para essa autora, o positivismo seria o responsável por um currículo de história organizado em conteúdos cronológica e linearmente encadeados, seriados e fragmentados, em que se apresenta uma história de causas e consequências, fatos heroicos e grandes personagens, mediante datas e locais a ser decorados.

Conforme Fonseca (2008), essa corrente tradicionalista:

[...] conhecida como positivismo histórico, dominou o século XIX, sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. [...] A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); [...] Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. [...] São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos (FONSECA, 2008. p. 41).

Entretanto, outra vertente que se inicia no século XX, a chamada “nova história”, conforme Rodrigues, responsável por uma abordagem que amplia os horizontes da leitura histórica, dando margem, não somente a uma história dos vencedores, mas de todos os envolvidos.

“Essa vertente historiográfica é a responsável pela introdução de novos âmbitos de atuação para a investigação histórica e pela abertura de novas formas de se relacionar com o objeto de estudo através de problematização diferenciada a respeito dos fatos históricos. Ela permitiu à história o diálogo com outras ciências na busca de se produzir uma história global ou total. Reconhece a importância do estudo da micro-história, da história regional e da história local, mas ressaltando a importância desses recortes para a compreensão do processo histórico, sempre procurando localizar o objeto analisado, num contexto mais amplo.” (RODRIGUES, p.18, 2005)

E a segunda abordagem, denominada “nova história”, desenvolve-se a partir da Escola dos Annales:

[...] intelectuais franceses como Marc Bloch e Lucien Febvre, da chamada Escola dos Annales, estabelecem um diálogo crítico em oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar a história. [...] Essa concepção nova ampliou as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas) [...] (FONSECA, 2008, p. 41).

As abordagens divergem na medida em que a chamada “nova história” surge e se desenvolve a partir das críticas e debates de intelectuais que se posicionam contra os ideais positivistas, e originam a chamada Escola dos Annales, que conferiu à História uma nova concepção (destaque-se o princípio de multidisciplinaridade e a ampliação das fontes de pesquisa). No entanto, o que vemos no Brasil é um quadro educacional que, segundo Fonseca (2008), estuda e ensina toda a história de um ponto de vista demasiado simplista e factual.

Assim paira a questão: como é possível mudar essa realidade? Fonseca (2008) apresenta uma sugestão:

Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história, e do conhecimento. Isso pressupõe um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente mais arraigadas, a nosso ver; o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo (FONSECA, 2008, p. 43).

As alternativas, conforma Barca (2004), são apresentadas pelos debates da atualidade, em torno do conhecimento histórico, conforme Rüsen (2007), por exemplo. Para o autor a instrumentalização histórica passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base nas evidências disponíveis, e o desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

As diretrizes para o ensino de história na Educação Básica, apresentam conformidade com o que postula o autor alemão. A própria análise histórica da disciplina, como as demandas sociais da atualidade formularam indicativos

orientadores das Diretrizes Curriculares em vigor que, mediante as suas disposições, possibilitam reflexões a respeito dos contextos históricos em que os saberes foram produzidos e repercutiram na organização da disciplina.

Também o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, busca formular uma resposta sobre o quê, da nossa cultura e da nossa memória, seria adequado transmitir às novas gerações, inseridas em diferentes realidades socioculturais nas escolas brasileiras. A proposta fundamental foi a modificação da estrutura dos conteúdos das propostas curriculares oficiais apresentados até então. A ideia basilar consistiu na transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos.

A proposta incluiu a incorporação de novas perspectivas historiográficas, como metodologia de ensino, e as mudanças no ensino de História, passaram a configurá-lo numa formação voltada para a cidadania, de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade, buscar soluções para os problemas vivenciados cotidianamente e aprender a valorizar o patrimônio sociocultural (próprio e de outros povos), respeitando as diferenças culturais, com vistas a evitar todo tipo de discriminação e exclusão social.

Conforme as Diretrizes, o currículo para o ensino de História tem como referência, “Conteúdos Estruturantes”, compreendidos como conhecimentos capazes de aproximar e organizar os campos da História e seus objetos – a saber, Trabalho, Cultura e Poder. As relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais, como norte do ensino de História, podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica com vistas a uma nova racionalidade não-linear e temática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história, de 2003, tiveram por objetivo assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, além de garantir igual direito às histórias e culturas diversas da nação brasileira, bem como o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. O trabalho pedagógico envolvendo os Conteúdos Estruturantes, básicos como específicos, tem por finalidade formar o pensamento histórico dos estudantes, proporcionando o entendimento de que a História foi narrada em diferentes fontes – o que inclui livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória, entre outros – e,

os historiadores se utilizam destas fontes para constituírem suas narrativas, como também os livros didáticos se apropriam das interpretações historiográficas para articular os conteúdos a serem estudados na escola.

O trabalho com documentos e fontes históricas almeja a possibilidade de uma análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento histórico e dos limites de sua compreensão. Para a construção desse conhecimento, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico pautando-se em fontes históricas diversas.

Para Barca (2004), essa interpretação dá margem a um modelo que compreende o aprendizado e a instrumentalização históricos numa perspectiva de progressão, contínuo também no seu desenvolvimento, conforme o construtivismo social, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar, questões problematizadoras a se apresentar e, experiências de aprendizagem consequentes.

O tema foi pensado pela necessidade do cumprimento da Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil, tendo em vista que seis anos depois de sancionada, tem sido cumprida muito timidamente pelas escolas e livros didáticos brasileiros.

A abordagem foi pensada como um enfrentamento à interpretação mais comum, dada por editoras/autores de livros didáticos/escolas brasileiras à temática indígena até o momento, visto que não se tem atingido as proposições legais de promover abordagens que considerem a pluralidade, diversidade e alteridade indígenas, mediante a ausência de informações sobre as trocas estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade envolvente, e, principalmente sobre o protagonismo indígena.

A metodologia foi pensada a partir da ideia de “aula oficina” de Isabel Barca (2004), em que o professor assume papel de pesquisador social disposto a aprender e interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, para que essa sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos discentes, de modo que o aluno seja efetivamente um agente na produção do próprio conhecimento.

## **Objetivos**

A temática indígena tem sido tratada nas escolas muito superficialmente e são poucos os avanços no modo como as práticas docentes repensam o encaminhamento desse tema. Em muitos livros didáticos, talvez na grande maioria, o índio é apresentado como um selvagem, ainda nu, que atira com arcos e flechas, mora em ocas no interior das florestas, pintando seu corpo e enfeitando-o com braceletes e cocares. A interpretação traz uma visão ainda muito preconceituosa e pouco sistematizada sobre a realidade do índio brasileiro.

Sob uma perspectiva completamente oposta, essa abordagem pretende desmistificar o estereótipo de índio brasileiro, tal como ele tem sido pensado na escola. As aulas oficinas serão encaminhadas no sentido de incitar a reflexão e promover o debate. Para demonstrar, portanto, que o índio não é (apenas) aquele que vive ainda nas matas, em ocas, nus e com os corpos pintados, pois esses existem em pequena quantidade.

A intenção é demonstrar, que o índio (também) é o sujeito que estuda, se gradua, trabalha, mora nas cidades, ou nas aldeias, tem crenças e modos de vida próprios, ou seja, enfatizando sua resistência. Em suma, que índio é aquele que não quer deixar de ser índio em pleno século XXI.

Este plano, portanto, considera, discute e aspira ao desenvolvimento efetivo de práticas que inovem a experiência discente. Nesse sentido, o encaminhamento metodológico está orientado segundo o modelo de aula oficina proposta por Isabel Barca (2004).

## **Resultados**

Partimos do pressuposto de que alunos não são tabulas rasas, nas quais, se pode incutir, ou entalhar saberes arbitrariamente, mas, conforme entende Isabel Barca (2004), agentes da sua própria formação, providos de ideias prévias, experiências e vivências diversas. Ao mesmo tempo em que o professor não constitui o detentor do conhecimento e da verdade absolutos, mas um investigador social, mediador e organizador de atividades problematizadoras.

Se conforme Rüsen (2007) a instrumentalização em história passa por uma compreensão contextualizada das evidências e desenvolvimento de orientação temporal, traduzidos na interiorização da relação entre o passado compreendido, o

presente problematizado e o futuro perspectivado, então, para Isabel Barca (2004), a instrumentalização histórica se constitui numa progressão gradual.

O aprendizado histórico, na visão de Barca (2004), segue por caminhos multifacetados e se constitui de vários níveis de saberes, se fazendo, portanto, progressivo. Para a autora, os conceitos históricos são aprendidos gradualmente, e a partir da relação com o senso comum, que os sujeitos experienciam. Desse modo, conforme a autora, quando um aluno procura compreensão de algum fato passado com vistas às suas próprias experiências, já constitui uma tentativa de compreensão/raciocínio histórico.

Conforme Barca (2004), o raciocínio histórico desenvolve-se e processa-se com oscilações. Sendo assim, o modelo de aula oficina se pauta no uso de múltiplos recursos intervenientes, pois conforme a autora, a leitura de fontes diversas, com mensagens diversas teria por objetivo proporcionar o entendimento sobre situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, e também relacionar os sentidos do passado com as próprias atitudes.

Partindo desse pressuposto, o plano de trabalho aqui articulado pauta-se na leitura de uma fonte fílmica, o vídeo “Índios do Brasil – quem são eles?”, produzido pela *ONG Vídeo nas Aldeias* e pela *TV Escola*, nos anos 2000, com direção de Vincent Carelli, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, no período de três aulas de cinquenta minutos; combinado à leitura de sua sinopse e ficha técnica, elaborada por Valéria Macedo, em texto intitulado “Índios no Brasil: construindo imagens e desconstruindo estereótipos.

Para Schmidt (2002), o meio audiovisual constitui, na atualidade, o principal meio de aprendizado histórico da população, de modo que força e a abrangência da linguagem imagética são características da contemporaneidade. A imagem, segundo Nascimento (2008) domina o cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, Isabel Barca (2004) aponta o contexto cultural e as mídias como fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

Os autores, no entanto, concordam que a sociedade é heterogênea, plural, social e economicamente desigual, e por isso mesmo, os pontos de partida devem ser bem explorados, pois podem não ser os mesmo para todos os alunos. A questão

aqui se configura em torno de como o professor pode fazer uso do vídeo adequadamente nas aulas, transformando seu conteúdo discursivo em conhecimento histórico?

Em primeiro lugar, há que se ter em mente que o conhecimento não é algo dado pela imagem, mas por sua problematização que, conforme Nascimento (2008), no caso da sala de aula, se dá na interação/diálogo entre professor aluno. Conforme Isabel Barca (2004), há que se deixar um espaço para que o aluno expresse suas impressões e ajudá-lo a conduzir suas reflexões, de modo que ele possa, na medida do possível, construir seu conhecimento e pensar historicamente.

Desse modo, o filme/vídeo não é uma alternativa à aula tradicional, mas uma fonte que, se bem explorada, pode propiciar uma dinâmica diferenciada ao aprendizado histórico. Conforme Nascimento (2008), a fonte fílmica exige alguns cuidados específicos, como ter de discutir e demonstrar que os cineastas, muitas vezes, não tem compromisso com a verdade, ou seja, evidenciar que ele não reproduz objetivamente a realidade, mas a reconstrói, mediante interesses e ideais próprios. Nesse sentido, para o autor, o “efeito de autenticidade” criado pelo filme deve ser desmistificado, como o seria com qualquer outra fonte.

Por não se tratar de uma obra comercial, que atende aos padrões hollywoodianos, mas de um documentário pensado e elaborado para fins educativos, o filme escolhido para esta aula oficina deve ser pensado em outros termos. Os cuidados elencados pelo autor reúnem pensar a validade da produção fílmica como fonte para o ensino de história, identificar seus objetivos e possibilidades de trabalho.

Em seguida, cabe ao professor traçar os próprios objetivos para com o uso da fonte fílmica, os temas para discussão, seus critérios metodológicos e avaliativos. Na prática, o professor deve apresentar claramente os objetivos da aula, além da sinopse do filme e os pontos para discussão - entregando-os impressos de preferência. Sugestões de anotação e atenção em determinadas partes do filme/vídeo, também fazem parte da pauta da aula.

Após assistir o vídeo, é o momento de promover uma análise crítica. Destinar atenção aos detalhes da produção, como ângulo e enquadramento, ajudam a pensar a postura do diretor – que é quem decide o seu formato. Outro ponto importante,

conforme Nascimento (2008), é articular o filme ao contexto em que ele surgiu, para associá-lo ao mundo que o produz.

Nesse caso, a análise acaba por convergir ao objetivo da aula. Seria imensamente importante indagar aos alunos sobre o porquê da necessidade de se pensar e elaborar uma série, onde o índio aparece como figura central, desmistificando o que pensam sobre ele? Por que, naquele vídeo, o índio aparece falando sobre sua vida, seus costumes e sua etnia? De modo a compreender não somente a obra, mas o contexto que ela representa.

Conforme Nascimento (2008), articular o filme à outras fontes, alargaria o campo de atuação do professor e os horizontes para a reflexão em sala de aula. É precisamente para este ponto que converge a proposta de “aula oficina” de Isabel Barca (2004). Nas duras turmas, empregamos o vídeo para a aula, e buscamos incitar e promover o debate, entrecruzando as informações constatadas no vídeo com aquelas informações apresentadas por Valéria Macedo (2000), visando proporcionar momentos de reflexão e debate entre os alunos, quanto à construção do estereótipo sobre o índio brasileiro.

Desde meados da década de 1990, a historiografia indigenista tem contribuído com produções destinadas a preparar o professor para lidar com os conteúdos ligados à temática indígena, a exemplo de Silva e Grupioni (1995), em “*A temática indígena na escola*. A obra, com mais de 500 páginas, elenca um enorme volume de informações acessíveis ao professor da educação básica, tanto pela facilidade da leitura, quanto pela disponibilidade do livro *online*.

Para o autores, a partir do reconhecimento da temática indígena como um campo de conteúdos a explorar:

Abriu-se, assim, caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e da importância de gerarmos modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro (SILVA & GRUPIONI, 1995, p.14)

O interessante de se pensar aqui é que mais de dez anos antes da promulgação da Lei 11.645/08, já havia estudiosos preocupados com o ensino da temática na escola. Nesse sentido devemos destacar que a legislação sancionada em 2008, foi resultado (também) do esforço e luta de professores indígenas da

região Norte do Brasil em fins da década de 1990, além da organização e articulação de segmentos indigenistas. A Lei não deve ser encarada, portanto, como um conjunto de disposições arbitrárias e sem sentido, pois fora uma conquista de setores sociais preocupados com a questão em voga.

Dessa forma, nos pautamos em Silva e Grupioni (1995), quando planejamos os momentos de discussão acerca dos preconceitos sociais, do estereótipo indígena, do seu protagonismo, resistência e modos de vida e identidade. Visto que, esse livro, em seus vinte capítulos, dá conta de todos esses temas e ainda outros mais específicos, que propiciam ao professor inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula.

Do planejamento à prática, são muitos os meandros que devemos percorrer, sendo que nem sempre se consegue levar a cabo o planejado. Aplicamos esse projeto de trabalho no Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf, no primeiro semestre do ano letivo de 2015, com uma turma de 1º ano EM, e logo na primeira aula, nos deparamos com uma turma apática e aparentemente desinteressada, salvo raras exceções. O silêncio era desconcertante, os alunos, até mesmo quando questionados, permaneciam calados.

Buscamos dialogar com a turma, perguntar sobre o que sabiam, e timidamente a participação ia aumentando. Mostramos o vídeo e voltamos a conversar sobre suas opiniões, sobre as informações apresentadas e refletir sobre a fonte fílmica a partir da sinopse. A intenção daquela primeira aula foi parcialmente alcançada: conseguimos realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios da turma, mas sem muita precisão, inclusive para perceber em quais pontos deveríamos avançar na discussão. Esse primeiro contato nos levou (também) a repensar a abordagem das próximas aulas.

No segundo dia, percebemos uma preocupação entre os alunos com o PAS (Processo de Avaliação Seletiva) da Universidade Estadual de Maringá e o vestibular. Alertamos que o conteúdo que estávamos a ensinar poderia ser conteúdo dessas provas e notamos uma mudança radical na postura deles perante as aulas. Passaram a fazer anotações, perguntas e responder quando questionados.

Notamos com isso que era preciso buscar o incentivo para o aluno se interessar, ou ver finalidade prática naquilo que aprendia. Quando se convenceram

disso, as aulas fluíram surpreendentemente bem. Levamos questões de vestibulares selecionadas, a respeito dos temas estudados, para que eles resolvessem na aula seguinte. E após concluírem as questões, solicitaram que fizéssemos a correção apontando, inclusive, o porquê as questões não marcadas estavam erradas. Assim o fizemos e os alunos se corrigiram, tiraram dúvidas e fizeram anotações a cerca das questões falsas.

Adaptamos o planejamento à realidade que nos foi imposta naquela sala de 1º ano do Ensino Médio, que nos ensinou a procurar sempre pelos interesses e motivações que regem cada turma. Foi uma experiência valiosa para o nosso estágio, que levaremos como pressuposto para as próximas regências.

### **Considerações Finais**

Apesar de ser discutida como um tema a se estudar nas escolas desde meados de 1990, a história indígena somente foi incluída no currículo básico, obrigatório e oficial, em 2008 e, no entanto, não tem sido satisfatoriamente contemplada pelos livros didáticos/editoras/escolas brasileiras.

Pensando na necessidade de atender, efetivamente, o que propõe a Lei 11 645/08 que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas na educação básica no Brasil, traçamos um plano de trabalho, pautado no modelo de aula oficina de Isabel Barca (2004), que pretende promover um enfrentamento ao modo como os povos indígenas (não) são pensados na escola brasileira.

Para desmistificar o estereotipo do indígena nu, isolado nas florestas, de corpo pintado e usando arco e flecha, nos baseamos nos textos organizados por Silva e Grupioni (1995), que discutem os preconceitos sociais contra o índio, seus modos de vida, protagonismo, resistência e identidade.

A abordagem se concretiza com o estudo de uma fonte fílmica – o vídeo “Índios no Brasil – Quem são eles?” – em sala de aula, e a sistematização das suas informações combinadas às fornecidas pela ficha/sinopse “Índios no Brasil”: construindo imagens, desconstruindo estereótipos, de Valéria Macedo (2000). E visa proporcionar a reflexão e o debate coletivos, num processo em que o aluno é agente do próprio aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, Hudson Siqueira & RODRIGUES, Isabel Cristina. **História: Metodologia do Ensino**. Maringá, EDUEM, 2005.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas 1995**.da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- LIMA, Maria. A centralidade do texto escrito: relações entre conhecimento histórico e as práticas de ensino de História. IN: TOLEDO, M. A. L. T. **Didática no ensino de História**. Maringá: EDUEM, 2012.
- MACEDO, Valéria. “Índios no Brasil”: construindo imagens, desconstruindo estereótipos. In: **Parabólicas nº 59**. Instituto Socioambiental, 2000. Em <[http://site-antigo.socioambiental.org/website/parabolicas59/impresso/p\\_videos.htm](http://site-antigo.socioambiental.org/website/parabolicas59/impresso/p_videos.htm)>, acesso 19/10/14.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História**. Curitiba, SEED, 2006.
- RÜSEN, Jorn. **História viva: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SCHMIDT, Maria A. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de história. In: **História e Ensino**. Londrina, vol.8, edição especial, outubro, 2008.
- SCHMIDT, Maria A. & CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006.
- SILVA & GRUPIONI. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Editora Global, 2000.