

# História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior  
Ana Paula Dutra Bôscarro  
(Organizadores)

# História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior  
Ana Paula Dutra Bôscarro  
(Organizadores)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
H673	<p>História [recurso eletrônico] : espaço fecundo para diálogos 2 / Organizadores Antonio Gasparetto Júnior, Ana Paula Dutra Bôscaro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.            Modo de acesso: World Wide Web.            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-81740-01-6            DOI 10.22533/at.ed.016201102</p> <p>1. História – Filosofia. 2. História - Historiografia. 3. Historiadores.            I. Gasparetto Júnior, Antonio. II. Bôscaro, Ana Paula Dutra.  <span style="float: right;">CDD 907.2</span></p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O campo da História é repleto de possibilidades ou, como sugere o título deste livro, um espaço fecundo para diálogos. Neste sentido, são possíveis análises cronológicas, quantitativas, qualitativas, biográficas, transnacionais e interdisciplinares que permeiam outras variáveis como econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, por exemplo. Assim, o chamado para se refletir sobre a História é um chamado para se pensar a atuação do ser humano no planeta, em suas diferentes épocas, seus diferentes contextos e em suas diferentes abordagens.

A História, como ciência, é dotada de métodos que são empregados por seus pesquisadores e pesquisadoras para, a partir de questões que são colocadas, verificar suas teses em fontes pertinentes ao tema analisado. O que o leitor encontrará neste volume são textos que foram selecionados para composição do livro a partir de um eixo que prioriza a reflexão a respeito da Educação, da Religião e do Patrimônio. Os 30 capítulos são frutos de estudos que foram desenvolvidos por profissionais de diversas instituições do país.

Na primeira parte da obra estão reunidas análises históricas acerca da Educação. De modo que, internamente, esses textos permeiam debates em torno de questões étnicas na Educação, aspectos do ensino básico e do ensino universitário.

Na segunda parte da obra estão reunidas análises históricas situadas no campo das religiões. Assim sendo, os respectivos capítulos concentram análises que retomam aspectos religioso desde a Idade Média até os dias atuais, além de refletir sobre questões de gênero no campo religioso e trajetórias pessoais.

Por fim, a terceira parte do livro é composta por análises históricas no campo do Patrimônio. De tal forma abrangente que parte da antiguidade egípcia até a música contemporânea. Seus textos discutem outros temas como folclore, teatro e quilombos.

Em síntese, a obra *História: espaço fecundo para diálogos* é uma constatação ao leitor das inúmeras possibilidades das pesquisas históricas, apresentando resultados de investigações que são notadamente importantes para o conhecimento da sociedade. Ademais, é de suma importância a divulgação científica do trabalho do Historiador/Historiadora, que constrói pontes para uma sociedade mais justa e consciente.

Antonio Gasparetto Júnior  
Ana Paula Dutra Bôscaro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
NEGRITUDE E MEMÓRIAS APAGADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NÃO CONTADAS DE UMA CIDADE MINEIRA (1976-2016)	
Maria Rita de Jesus Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE VISIBILIZAR A LEI 10.639/2003 E DECOLONIZAR O CURRÍCULO NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO, EM SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL	
Técia Goulart de Souza Elison Antonio Paim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA	
Arcângelo da Silva Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?	
Edith Adriana Oliveira do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>53</b>
PAULO BOURROUL E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Matheus Luiz de Souza Céfalo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>69</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A SER SUPERADA	
Carla Santos Pinheiro Lauro de Freitas/Bahia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>80</b>
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA ILUMINAÇÃO SEMAFÓRICA DE BELO HORIZONTE: “PROJETO CIDADE REVELADA - INTERPRETAÇÃO E SINALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL”	
Ana Carolina Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011027</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>91</b>
PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTÓRIA LOCAL: UMA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Antônia Lucivânia da Silva Paula Cristiane de Lyra Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>106</b>
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS	
Carollina Carvalho Ramos de Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0162011029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>118</b>
IMAGENS EM SALA DE AULA: O USO DE PINTURAS HISTÓRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Priscila Santos Calegari	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>131</b>
CONTESTADO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Gerson Luiz Buczenko	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>141</b>
ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
Nádia Narcisa de Brito Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>154</b>
ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL”	
Aurea Maria Bezerra Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>165</b>
O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
Fabiana Regina da Silva Cristiane Medianeira da Silva Reis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>180</b>
A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA	
Alexandre de Britto Redondo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110215</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>194</b>
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS	
Josefa Neves Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>208</b>
SANTO INOCÊNCIO MÁRTIR: UM SANTO ITALIANO DO SÉCULO III EM TOMAZINA PR	
Jonathas Wilson Michelin	
Angelita Marques Visalli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>221</b>
A IGREJA E A FONTE DE NOSSA SENHORA D'AJUDA DE PORTO SEGURO (1551- 1761)	
Lucas de Almeida Semeão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>233</b>
AS HAGIOGRAFIAS SEISCENTISTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA: PROJETOS POLÍTICOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS EM CONCORRÊNCIA	
Camila Corrêa e Silva de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>246</b>
O SOCIAL NA ARTE SACRA DE E. P. SIGAUD: O CASO DAS PINTURAS MURAIIS MODERNISTAS NA CATEDRAL DE JACAREZINHO	
Luciana de Fátima Marinho Evangelista	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>258</b>
A PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA NA DIOCESE DE MANAUS	
Elisângela Maciel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>271</b>
O DESAFIO DE PESQUISAR O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS EM PORTUGAL	
Tatiane de Jesus Chates	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>284</b>
O DISCURSO PROTESTANTE PENTECOSTAL DA BÍBLIA DA MULHER ACERCA DA CONDIÇÃO FEMININA VERSUS O DISCURSO ORAL DAS FIEIS	
José Glauber Lemos Diniz	
Daniele Barbosa Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110223</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>298</b>
ARCEBISPO DA PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGIÃO E POLÍTICA ENTRE OS ANOS DE 1965-1985	
Naiara Ferraz Bandeira Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>308</b>
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DOS DISCURSOS SOBRE A MA'AT N'AS LAMENTAÇÕES DE KHA-KHEPER-RÉ-SENEB	
Victor Braga Gurgel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>321</b>
APONTAMENTOS PARA UM ESTUDO DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE FOLCLORE NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO O CASO DE SILVIO ROMERO	
Manoel Carlos Fonseca de Alencar	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>330</b>
NICOLAU ALEKHINE NO ARQUIVO IPHAN-SP: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	
Rafael de Araújo Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>340</b>
COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAJAMENTO, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO CULTURAL NOS ANOS 1960	
Kátia Rodrigues Paranhos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110228</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>351</b>
ACAMPAMENTO E CULTURA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES – RJ (1997-2015)	
Elson dos Santos Gomes Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>363</b>
O RAP INTERCULTURAL CONSTRUINDO UMA REPRESENTAÇÃO HÍBRIDA DA CIDADE DE MANAUS (1989 A 1999)	
Richardson Adriano de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01620110230</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>376</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>377</b>

## HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

### Edith Adriana Oliveira do Nascimento

Mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Campus Ananindeua/Pará

<http://lattes.cnpq.br/2369901989172082>

[edith.oliveira@escola.seduc.pa.gov.br](mailto:edith.oliveira@escola.seduc.pa.gov.br)

\* Trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – IFCH/UFPA, Ananindeua, janeiro de 2019. Uma primeira versão deste artigo foi publicada em: “Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil / organizador Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019”. <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>

**RESUMO:** Abordamos aqui o tempo como dimensão específica do trabalho do historiador e a periodização como ferramenta para o ensino de História, especificamente no que diz respeito ao que tem sido denominado “pré-história” do Brasil, com recorte sobre a história regional da Amazônia. A partir da análise de alguns títulos do Programa Nacional do Livro Didático, discutimos essa denominação e suas implicações, sobretudo na invisibilização desse período enquanto História Indígena. Refletimos sobre dificuldades teóricas e metodológicas na

inserção desta no currículo escolar no contexto da Lei 11.645, que obriga o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arqueologia Amazônica, Pré-História, Periodização da História.

### INDIGENOUS HISTORY IN HISTORY

### TEACHING:

### IS THERE ROOM FOR OTHER TEMPORALITIES IN HISTORY TEXTBOOKS?

**ABSTRACT:** In this paper we approach time as a specific dimension of the historian’s work and periodization as a tool for the teaching of history, specifically with regard to what has been called “prehistory” in Brazil, with a focus on the regional history of the Amazon. From the analysis of some titles of the National Textbook Program, we discuss this denomination and its implications, especially in the invisibility of this period as an Indigenous History. We reflect on theoretical and methodological difficulties in its insertion in the school curriculum in the context of Law 11,645, which requires the study of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education.

**KEYWORDS:** Amazonian Archeology, Prehistory, Periodization of History.

## TEMPO HISTÓRICO E PERIODIZAÇÃO

Bloch (2001) já nos ensinava que para além de uma ciência humana, a história é também uma ciência do tempo. Na construção do estatuto científico da disciplina, o tempo e a forma de lidar com ele dá a história sua especificidade em meio a outros campos de saber que tem o homem e a sociedade como objeto. Ao invés de olhar para este objeto de forma pontual, o historiador reflete sobre a ação dos homens, em sociedade, ao longo do tempo.

Essa percepção obriga a reflexão sobre este objeto fugidio, sobre suas definições e de que forma a escrita da história pode narrar o tempo, de forma racionalizada e objetiva. De forma a converter o tempo cronológico em tempo histórico.

Lévi-Strauss já afirmava (apud PROST, 2012, p. 95), que não há história sem datas. Elas são como o esqueleto, sem o qual o corpo não se sustenta. Esse corpo, porém é construído, e ganha movimento a partir do trabalho do historiador. Prost enfatiza que o tempo é também o que distingue as questões da história daquela das outras ciências, por serem sempre questões diacrônicas, que partem do presente para o passado, e retorna. No tempo histórico se avança e também recua.

Então ao historicizar o tempo, este deixa de ser apenas *continuum*, apenas o tempo da física, e passa a ter relevo, continuidades e descontinuidades, recortes, rupturas e mudanças. (BARROS, 2013) Perde mesmo sua aparentemente rígida linearidade, compreendendo avanços e recuos, e até mesmo, múltiplas direções. Maleável, pode tomar várias formas. Assim demonstram os Annales, ao elucidar o tempo teleológico, seja da escatologia cristã, seja da filosofia iluminista, esse que se mostra como linha ascendente, avançando rumo ao progresso, a epítome da civilização. As três durações apresentadas por Braudel oferecem outra topologia, por assim dizer, para a compreensão do devir histórico. Um tempo escalado em níveis que coexistem, do mais profundo e sedimentado ao mais superficial e móvel, como que suscetível aos ventos e intempéries. Cientificamente, um tempo mais próximo da noção da sociologia, de tempo socialmente construído e demarcado, estruturado.

Assim, o tempo histórico não tem mais uma orientação pré-definida. Embora tenha sido fundamental para o surgimento de uma temporalidade moderna, que entende o presente, e por consequência o futuro, como diferentes do passado, como campo de mudança (PROST, 2012, p. 103), assim se revela que o tempo progressista do iluminismo, que se via (de dentro), como único e inexorável, é uma noção dentre outras possíveis, uma temporalidade européia, eurocêntrica, que pela força se impôs sobre muitas. O que ainda tem efeitos adversos sobre a ciência histórica. A própria periodização tradicional da história ainda é tributária desse pensamento, num modelo que tem se mostrado difícil de superar.

Parte essencial do trabalho de objetivação do tempo, que segundo Prost o

historiador deve forçosamente realizar, a periodização é bem ilustrada por ele próprio:

Do mesmo modo que a geografia recorta o espaço em regiões para poder analisá-lo, assim também a história recorta o tempo em períodos (GRATALOUP, 1991, p. 157 - 173). No entanto, nem todos os recortes tem o mesmo valor: será necessário encontrar aqueles que tem um sentido e servem para identificar conjuntos relativamente coerentes. Platão comparava o filósofo ao bom cozinheiro, que sabe destrinchar os frangos *kat'arthra*, segundo as articulações. A comparação é igualmente válida para o historiador que deve encontrar as articulações pertinentes para recortar a história em períodos, ou seja, substituir a continuidade imperceptível do tempo por uma estrutura significativa. (p. 107)

Le Goff (2015) aponta para relação entre a periodização e o ensino de história: “Ensinada, a história não é mais um gênero literário, ela amplia seus horizontes” (p. 36). Aponta em diversos países europeus o processo em que história foi tornando-se matéria de ensino, o que começa a consolidar-se do fim do século XVIII para o XIX. Nesse processo, em que aos poucos se descola do ensino da ética ou da moral, e vai se identificando cada vez mais com o ensino de história da nação, avança a necessidade da periodização e sistematização.

No entanto, ainda que a história não os possa evitar, os períodos gozam de má reputação. Prost atribui esse problema ao fato de que frequentemente o período assume a forma de “uma moldura arbitrária e restritiva”. Ele acredita que é justamente no âmbito do ensino que ocorre a “petrificação” dos períodos, pois aí eles ganham uma “espécie de evidência”. Em outras palavras, são como que naturalizados. E em todos os níveis, pois embora sejam também objetos que tem uma história, ele percebe como tendem a ser fixados de forma duradoura desde as universidades (p. 108).

Para se dar conta do problema, diz Prost, basta tentar ensinar um período que não foi ainda definido. Esta observação é pertinente ao caso em questão aqui, por se tratar de justamente de um período cuja definição se mostra problemática para a historiografia.

## ENSINO DE HISTÓRIA E FONTES ARQUEOLÓGICAS

Em 2003 é sancionada a Lei 10.639, que estabelece a inclusão História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico. Em 2008, a lei 11.645 veio ampliar o escopo da primeira, passando a constar da LDB a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Consonante a isto, determinando também políticas públicas de implementação, definidas no Plano Nacional de Implementação, de 2009, que tem a educação para as relações étnico-raciais como eixo central. Dentre essas políticas está o provimento de materiais didáticos e paradidáticos voltados para esses temas. Guimarães (2012) cita pesquisas realizadas em 2011 quanto ao

avanços da temática indígena a partir da sua inserção também no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que apontam para a permanência da superficialidade no trato com o tema, bem como a dificuldade em apresentar a diversidade cultural desses povos. Esse descompasso é um grande empecilho ao ensino da temática na escola, visto que o livro didático, com textos e imagens, acaba por se constituir como autoridade em sala de aula, diante de alunos que não terão acesso a outras leituras. É muitas vezes o único material impresso disponível até mesmo para os professores sobre tais temas (Silva e Grupioni, 2004, p. 486). Sabemos que até hoje a maioria dos professores em exercício não teve acesso a formações específicas, no âmbito das relações étnico-raciais ou da História Indígena em particular.

Têm surgido mais obras voltadas para apoiar os professores do Ensino Básico nessa demanda. Ao propor formas de incluir a temática indígena em sala de aula, Funari e Piñon incluem a Arqueologia entre os subsídios que apresentam aos professores do Ensino Básico, oferecendo um panorama resumido e acessível dos conhecimentos sobre o modo de vida das sociedades indígenas pré-coloniais até então (2011, p. 34-62). A abordagem arqueológica é privilegiada quando se trata dos grupos humanos mais antigos ou de sociedades sem escrita em qualquer tempo, razão pela qual no imaginário é muito mais associada à Antiguidade e a Pré-História. Nesses períodos o que hoje chamamos de Brasil era território de ocupação exclusivamente indígena, sobre a qual a Arqueologia tem produzido conhecimentos fundamentais para contrapor a noção cristalizada de que só é possível falar de História do Brasil a partir de 1500.

O bom aproveitamento desses conhecimentos passa pela discussão dos vestígios arqueológicos como fontes históricas. A História e a Arqueologia tem seguido caminhos próprios, como campos distintos do saber, geralmente associados ao conhecimento sobre o passado (embora em ambos os casos essa fronteira vem também sendo rompida). Funari (2008) nos apresenta essas ligações do ponto de vista da História, tributária da Arqueologia na produção de grande parcela de suas fontes. Mas que, tendo como seus primeiros modelos as obras de autores greco-romanos como Heródoto, a princípio se constituiu como campo de conhecimento na atualidade com um forte vínculo com a palavra escrita, como instrumento e documento.

A cultura material, envolvendo tudo que o ser humano usa ou produz <sup>1</sup>, passou a ser cada vez mais reconhecida e apropriada como fonte histórica no âmbito das correntes historiográficas do século XX. A Escola dos *Annales* e os historiadores

---

1 Definição mais extensa, por Eduardo Neves: "qualquer segmento do meio físico socialmente apropriado e ao qual são atribuídos uma forma e uma função (Bezerra de Menezes, 1983), a definição de cultura material aqui adotada inclui tanto objetos apreensíveis como um vasilhame cerâmico ou um machado de pedra polida, quanto elementos da paisagem, como um muro, uma estrada, ou uma roça". (Silva e Grupioni, 2004, p. 172)

marxistas já tiveram a cultura material como fonte, não apenas com relação aos povos do passado distante, mas também como forma de ter acesso aqueles grupos sociais que tendem a não deixar muitos registros escritos mesmo no bojo das sociedades letradas, pretéritas ou mais recentes. É uma janela possível para a “história vista de baixo”.

É reconhecido o papel das obras dos *Annales* para ampliação do que é entendido como fonte histórica para além do documento escrito, mas o que muda é também a forma de abordagem e interpretação. Já vimos que desde o século XIX vestígios arqueológicos de vários tipos poderiam ser entendidos como fonte histórica. A disponibilidade das fontes arqueológicas cresceu impulsionada pela violenta expansão das potências imperialistas do século XIX (FUNARI, 2008, p.89). Segundo Funari, a historiografia marxista, calcada na proposição do materialismo histórico, e das relações materiais de produção abraça também com vigor os estudos de cultura material e análise de fontes materiais (2008, p. 92).

Dentre os autores que refletiram sobre o papel das fontes arqueológicas para a História, alguns deles também arqueólogos, Funari menciona Vere Gordon Childe, “historiador e arqueólogo marxista, atuante nos anos 1910 a 1950” (2008, p. 92). O trabalho desse autor tem uma influência marcante nas concepções sobre a “Pré-História” presentes nos livros didáticos brasileiros, sendo seu nome e trechos de sua obra citados com relativa frequência nesses textos. No que toca à “Pré-História” então, a despeito da grande importância dos *Annales* na incorporação e interpretação da cultura material, podemos verificar no material didático a presença de um modelo proveniente do enfoque historiográfico marxista. Modelo influente e que têm ao menos algumas persistências. As próprias formas de subdividir o período, baseadas em horizontes tecnológicos, tem a marca da ênfase nas relações materiais de produção. Mas é de se ressaltar também que para épocas em que a fonte arqueológica é a principal fonte, ocorre de a História se tornar tributária da Arqueologia (FUNARI, 2008, p. 88), e esta define suas categorias e periodizações a partir da materialidade. Há uma periodização própria do contexto das Américas, mais recente, e não adotada uniformemente, (e que ainda assim chega a figurar em alguns livros didáticos):

Os estágios relevantes a essa apresentação, definidos a partir de critérios econômicos - padrões de uso dos recursos naturais - e cronológicos - mudanças nas temperaturas médias do planeta, são os seguintes: paleoíndio, arcaico e formativo (modificado de Willey e Phillips, 1958: 75). Fique bem claro porém que esses estágios não são mutuamente exclusivos, nem tampouco representam etapas evolutivas lineares. (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 177).

A relação da historiografia com a fonte escrita permanece contudo tão forte que “os documentos escritos tornaram-se sinônimos de História, a tal ponto que, até hoje,

usamos a expressão Pré-História para nos referirmos a um passado sem escrita” (FUNARI, 2008, p. 84). E apesar de cada vez mais discutida, esta denominação persiste, o que também nos remete ao problema da divisão tradicional da História que visamos discutir um pouco aqui. Chamada História Quadripartite, refere-se às “Idades”, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Nesta periodização é muito claro, o que houve antes não era tido como parte importante da História. A julgar pelo tempo dedicado aos temas desse período em salas de aula e livros didáticos, esse ponto de vista permanece.

É uma quase ausência particularmente problemática quando pensada em relação à historiografia brasileira. A divisão tradicional da História do Brasil, calcada na história política, mostra-se tão ou mais difícil de ser repensada: Colônia, Império e República. Essa construção nos deixa com uma enorme lacuna, e com base nela, tudo antes de 1500 seria “pré-história”. Lacuna maior ainda:

os últimos 500 anos ocupam quase todas as páginas de nossos livros didáticos, relegando os milhares de anos da Pré-História a uma pequena introdução, porque nossas origens remotas são, ainda, pouco consideradas. Embora mais de 40 milhões de brasileiros tenham antepassados indígenas, essa herança é mal conhecida e mesmo rejeitada, por ser considerada parte de uma cultura inferior (FUNARI E NOELLI, 2002, p.107).

Le Goff refere-se ao fato de cada época fabrica mentalmente suas representações sobre o passado. “Esta interação entre passado e presente é aquilo a que se chamou a função social do passado ou da história.” (LE GOFF, 1990, 27) Problematizando o espaço escolar e o ensino-aprendizagem como campo de processos sociais de construção de memória e identidade social, e a História como disciplina formadora de memória social por excelência (BURKE, 1992), essa ausência aparece como sintoma de que nesse espaço, o passado pré-colonial, indígena, tem sido considerado pouco “digno de memória”. Em conjunto com um silenciamento mais amplo, da História Indígena como um todo, produz-se um quadro da falta de vínculo com este passado, e do não reconhecimento da história da população indígena como parte de sua história. Não é de surpreender, portanto, a forma como a questão indígena e suas lutas passa quase completamente ao largo da sociedade em geral.

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras (FUNARI, 2011, p. 8).

Diversos autores, como Kátia Abud (1998) e Luís Reznick (2004) esclarecem a construção narrativa da genealogia da nação brasileira como resultante de projetos do Estado. Processo que tem um marco no concurso do Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro, onde foi selecionada a proposta de autoria do naturalista alemão Karl Philip Von Martius, “Como se deve escrever a História do Brasil?” publicado em 1843 (MATTOS, 1998). E aplicada ao ensino a partir de projetos e currículos que buscam a homogeneização de versões e universalização de uma história pátria. Nessa história, um dos princípios da formação do povo brasileiro é mescla de três elementos, as três raças. Na prática, como nessa escrita da história, essa mescla não visava a miscigenação como processo voltado para produzir algo novo, mas que produzisse o progresso através do branqueamento da nação.

Nessa narrativa o índio é elemento fundamental, mas não fundador. É o branco português que dá a partida do processo civilizador, através da colonização.

No indígena poderia se encontrar um elemento fundamental da narrativa, a particularidade, a idiosincrasia por assim, dizer da nação brasileira. O elemento indígena, romantizado, compõe essa narrativa adicionando à mistura a nobreza, o heroísmo de um bom selvagem, de um grupo que ao contrário dos africanos (segundo esse ponto de vista eurocentrado) resistiu a escravidão. Ou ao menos a pureza e ingenuidade de quem vivia no paraíso e precisava ser guiado então para cristandade e civilização.

Nesse lógica é que os vestígios arqueológicos foram valorizados na historiografia e na elaboração dos primeiros materiais didáticos. Ao mesmo tempo em que são apresentados como herança do elemento original da terra, há uma implicação de serem a prova da decadência do indígena brasileiro (MAGALHÃES, *apud* ABUD, p. 37). Esta decadência, pressuposta diante dos indígenas então sobreviventes e que não correspondiam à imagem do índio romântico, passa a ser entendida como dada por si, não como causada pelo processo colonial. Esse herói ingênuo, como bom herói romântico, também é trágico. O que é corroborado pelas estimativas do governo Vargas, nas quais não representavam mais de dois por cento da população. Como mártir fadado ao desaparecimento, não é problemático, não representa conflito para a grande narrativa da nação.

No currículo escolar essa narrativa produz livros didáticos onde a história do Brasil é uma continuação da História portuguesa, e onde os indígenas aparecem no momento do encontro. Algumas considerações a-historicas sobre seus ‘costumes’, e depois não interferem mais no avanço da História nacional, pois são ‘por natureza’ povos sem História, que vivem como que parados no tempo (SILVA E GRUPIONI, 2004).

Então até que ponto essa narrativa do passado ainda está presente? Podemos ainda encontrar vestígios desse currículo nos livros didáticos atuais? A periodização pode ser um deles, permanecendo como barreira difícil de romper, apesar das modificações da LDB no sentido de uma perspectiva multicultural. Mesmo os cursos universitários mantêm a organização da grade curricular baseada nos períodos

tradicionais.

A abordagem da história anterior a 1500 pode contribuir para ampliar esse horizonte. Porém, como já visto, as dificuldades começam pela própria denominação. Funari e Noelli (2009), utilizam “Pré-História”, apresentando, contudo a problematização desse termo. Como provocação, apresentam a possibilidade de considerar pré-história tudo que antecede a Independência, em 1822, já que a rigor o Brasil passa a existir como nação somente aí, portanto antes disso não se poderia falar em História do Brasil. De resto, o termo é problemático no geral, hierarquizando as sociedades a partir da escrita ou outros marcos de “civilização”. É ainda mais inconsistente no caso das Américas, pois a diversidade dos povos não permite sua aplicação uniforme para todo o continente. Se o marco é a chegada do colonizador, o avanço de colonização também foi muito diferenciado. Os povos não contatados viveram na pré-história até o século XX? As denominações como pré-colonial, pré-colombiano ou pré-cabralino, assim como o próprio termo indígena definem o contexto das Américas tendo a chegada do europeu como marco. De fato, esta problemática é manifesta pelos livros didáticos, que ao abordar o tema, em sua maioria dedicam parte do texto a este tipo de ressalva e discussão, qualquer que seja a denominação que adotem para o período.

## A “PRÉ-HISTÓRIA” DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Analisando livros didáticos do Ensino Fundamental logo posteriores à obrigatoriedade do ensino de história indígena, percebemos que em todos os livros analisados, começando pela própria forma como estão estruturados – e que pode ser observada a partir do próprio índice de cada um –, o primeiro problema comum é como cada livro apresenta e como discute a periodização da História e como isso se aplica à Pré-história. De modo geral, independente da periodização que utilizem os livros chamam atenção seja para o eurocentrismo da divisão clássica, seja para o fato de que outros povos dividem o tempo em períodos a partir de outros referenciais.

Sempre se cercando de reservas e advertências, a maior parte do material consultado (exceção da coleção História Hoje) aceita a utilização didática do termo Pré-história como designação de um período anterior à invenção da escrita. A questão é que a escrita se faz presente de modo diverso para partes diferentes do mundo, tornando esta ‘divisão’ mais complexa do que as linhas do tempo dão conta de demonstrar.

Este problema não deixa de ser reconhecido e apontado nos próprios livros. A opção predominante pela perspectiva curricular da História Integrada contempla a necessidade sentida pelos autores, pela experiência da prática docente, da adoção de uma cronologia linear, que permita aos alunos a aproximação de noções que são

por si só complexas, como as de tempo e processo, e a compreensão das lógicas de mudanças e permanências na História. A isto se segue a necessidade de uma estruturação didática dos conteúdos. No que diz respeito à etapa que compreende a , o terceiro ciclo do fundamental (então ainda 5ª e 6ª séries), o Manual do Professor da História em Documento posiciona-se pela abordagem cronológica como a que *“melhor se ajusta ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno”* (DOMINGUES, 2009, p. 5). O título das Cavernas ao Terceiro Milênio, também no Manual do Professor, afirma o seguinte:

A experiência na sala de aula tem demonstrado que, nessa etapa da escolaridade, a conveniência de problematizar a *periodização* junto aos alunos é muito questionável, pois o desafio cognitivo parece ser justamente o de criar parâmetros, compreendê-los e fixá-los (BRAICK, 2009, p. 26)

Quanto à adoção dessa periodização específica os autores, como já vimos no caso de Joelza Domingues (História em Documento), evocam sua permanência também nos currículos acadêmicos:

Se essa divisão –Pré-história, e História, [...]– comporta algum grau de arbitrariedade, como afirma Chesneaux, sua permanência nos currículos universitários assinala a necessidade de estabelecer certas rupturas no processo de desenvolvimento humano (2009, p. 26).

Quanto aos marcos tradicionais da História, em geral eurocêntricos, o manual do Projeto Radix afirma que, embora a coleção não tenha a sociedade europeia como modelo, “Trata-se de um repertório cultural e socialmente reconhecido no âmbito escolar há muito tempo. E não por acaso. A sociedade brasileira tem na Europa um de seus principais pilares, sendo importante aos estudantes reconhecer essas origens” (VICENTINO, 2009, p. 8) [Manual do Professor]. Apóia-se na reflexão do historiador Carlos Vesentini, extraída de seu texto sobre os livros didáticos na obra *Repensando a História*, de que quanto a certos temas que permanecem “emblemáticos e chaves para explicar a trajetória da sociedade brasileira”, eles não são criados, mas antes, reproduzidos pelos livros didáticos.

No caso do continente americano, o critério de Pré-história da periodização tradicional, baseado na escrita, exclui povos da Mesoamérica e dos Andes, mas incluiria muitos povos indígenas do Brasil, do passado e do presente. Especialmente já que o parâmetro de escrita é o da nossa sociedade não levando em consideração formas simbólicas presentes na cerâmica ou na pintura corporal indígena, por exemplo. Então a definição do período quando se passa a tratar do território americano e brasileiro, torna-se mais problemática. À exceção do livro do Projeto Radix, há certa indefinição, ou ao menos pouca clareza sobre como classificar e apresentar o período anterior à chegada dos europeus.

Como já dito, o título Radix utiliza da periodização da Pré-história específica para o continente americano. Isto pode ser tomado como um ponto positivo em relação aos outros, mas conceitos como o de “paleoíndio” (que aparece em outros títulos independente da apresentação dessa periodização) também não são consenso. Funari e Noelli apresentam críticas sobre o conceito de “paleoíndio”. A começar da sua raiz no termo “índio”, a atribuição genérica posta pelos europeus às populações da América, como se das Índias fossem. Além do que, a designação do período é identificada com uma estrutura econômica social a ser aplicada uniformemente a diversos grupos americanos: a de povos caçadores-coletores nômades, que desconheciam a agricultura e viviam em comunidades pequenas com frôuxa liderança, para o que questionam se é comprovável pelo registro arqueológico. E que também não escapa de uma visão da história como marcha da selvageria rumo à civilização (2002, p. 44-46).

Nesse sentido, percebemos que é influente ainda o modelo de desenvolvimento segundo o qual a cerâmica passa a ser fabricada em função da atividade agrícola, como é caso do título do Projeto Araribá. Segundo alerta Schaan, isto é talvez sintoma da influência de obras neo-evolucionistas na esteira das quais uma arqueologia baseada em pressupostos muitas vezes equivocados vem sendo praticada na Amazônia por bastante tempo, Na esteira de estudos mais recentes diz que: “Na Amazônia, a domesticação de plantas não antecede a invenção da cerâmica, como seria de esperar, e um desenvolvimento completo da agricultura enquanto modo de subsistência predominante nunca vem a se realizar” (SCHAAN, 2010, p. 8). Ou seja, definições de ‘paleoíndio’ ou ‘formativo’ tornam-se talvez estanques no caso de populações que provavelmente desenvolveram sociedades complexas não tendo a agricultura como base econômica.

O título do Projeto Radix também procura relacionar claramente, pela ligação de uma sequência cronológica apresentada em conjunto, as populações indígenas aos produtores do registro arqueológico que seriam seus ancestrais. Na maioria dos títulos, de certa forma há um grande hiato entre as primeiras populações amazônicas, relacionadas em geral aos vestígios de Pedra Pintada, os vestígios cerâmicos mais elaborados que costumam ser mencionados, mas não contextualizados, e as populações indígenas encontradas pelos europeus.

A indefinição sobre como aplicar o conceito de Pré-história ao território americano e brasileiro os livros didáticos parecem solucionar incluindo na Pré-história os povos caçadores-coletores conhecidos pelo registro arqueológico, e, na ausência da escrita, tomando a agricultura como uma espécie de divisor de águas. Quando se discute os povos nativos a partir da época prévia à chegada dos portugueses (nas séries subseqüentes) eles, e as informações apresentadas sobre eles, já não aparecem associados ao registro arqueológico. A forma e as informações apresentadas então

sobre as sociedades indígenas são similares ao que vimos no título do Projeto Radix. Geralmente apresentam-se algumas informações sobre o modo de vida atribuído aos Tupis, atribuindo-lhes a prática da guerra, assim como da agricultura de coivara, o que é discutido no próximo tópico. Isso parece confirmar a idéia de que, em geral não são associados à idéia de Pré-história (e, portanto, discutidos nas séries subseqüentes). Mas também não há outras designações claras, parecendo restar apenas uma noção vaga de ‘período anterior à chegada dos europeus’.

Por outro lado, embora umas obras rejeitem comprometimento com a idéia de Pré-história e sua aplicação para o continente americano, e outras a adotem apenas didaticamente, noções explicativas tradicionais da Pré-história não deixam de ter influência na compreensão desse contexto. É o caso da idéia de Revolução Agrícola, ilustrado em mapas como o mostrado abaixo, que aparecem nos títulos associados a esse processo (Versões similares ou simplificadas desse “mapa-múndi da Revolução Agrícola” constam de vários dos livros analisados). Como é o caso também da visão dos indígenas como primitivos, mesmo quando não expresso dessa forma, ou seja, grupos que permanecem sem mudanças ou sofisticação de seus modos de vida desde suas origens.

Isso parece ser consequência também de que, na proposição de Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850, “para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 221). Funari e Noelli também atestam que “o interesse pelo conhecimento da vida dos indígenas levou, no século XIX, ao surgimento de uma outra disciplina, a Antropologia” (p. 14). Justamente porque esses povos eram considerados não históricos.

Selva Guimarães (2012) afirma diversas vezes o papel da História como disciplina formadora na consciência histórica e cidadã dos educandos, e seu papel como campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. Nessa proposição, o tema da nossa história anterior a 1500, do Brasil, e especificamente da Amazônia, é pertinente ao ensino de História, e não como uma época distante, ou como origens remotas, mas pela necessidade presente de reconhecimento dos povos indígenas como matriz cultural originária. É possível falar de uma história do Brasil e da Amazônia de uma outra perspectiva, com outros marcos.

Conforme Margarida Oliveira (2011), embora o currículo possa e precise ser discutido continuamente, há elementos que são constitutivos da disciplina de História. Neste caso vemos temáticas que não tem sido parte desta constituição. A não consolidação desse campo no interior da historiografia certamente é um obstáculo para que seja incorporado na esfera do ensino. A caracterização desse período na periodização da História, por exemplo, permanece em aberto. Como já posto nas considerações de Funari e Noelli, a própria tentativa de denominar esse

período esbarra em muitos problemas.

É certo que não se pode sem ressalvas atribuir a esse tempo e lugar a denominação de Brasil, por outro lado representa uma contraposição à ideia de que a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses, a colonização e o descobrimento. Embora se trate sem dúvida de História Indígena, a denominação Brasil Indígena, ou Amazônia Indígena (no sentido de um período em que essa era a única ocupação presente), também é problemática, existe o risco de reproduzir a noção, já muito cristalizada de que o lugar dos povos indígenas e da História Indígena é apenas o passado remoto.

Ciente de quanto a questão é problemática, e de que o debate permanece em aberto, preferimos até aqui a denominação mais específica de “Brasil originário”, ou em termos regionais “Amazônia originária”, em alusão a forma como os próprios povos tem se identificado como coletividade política em torno de suas demandas comuns e direitos (estes reconhecidos originários no âmbito da Constituição de 88). A denominação de um período por si só não é muito, a talvez a periodização não o melhor caminho, mas uma vez que é parte ainda das práticas de ensino, acreditamos que é um passo em busca de assim situar a matriz indígena como parte fundante do que compreendemos como História do Brasil.

## QUESTÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E PERIODIZAÇÃO

Le Goff (2015), acredita que mesmo o tempo escalonado em durações não é antagônico a periodização: “mesmo na longa duração, há lugar para os períodos” (p. 132). E que todas as concepções de tempo são passíveis de “serem racionalizadas e explicadas, tornando-se dessa maneira história”, permitindo assim a elaboração de periodizações. À exceção do tempo cíclico, por não oferecer “teoria objetiva da história” (p. 34). Em suma ele acredita na periodização como ferramenta indispensável do historiador, embora venha sendo cada vez mais questionada em tempos de mundialização. E para uma história que se pretende mundializada, a periodização apresenta desafios, especialmente por ser uma característica da forma ocidental de ver o mundo. Justamente como parte do que faz da história uma ciência social com bases objetivas e métodos. Ele afirma que mundialização não deve se confundir com uniformização, e que “a periodização só pode ser aplicada a campos de civilização limitados”. Em suma períodos não são estruturas que possam ser transpostas irrefletidamente de um contexto para outro, e nesse sentido a periodização permanece como um campo de investigação para os historiadores contemporâneos (p. 131-134).

Se o calendário é para o historiador um instrumento científico, ferramenta de inteligibilidade do tempo (LE GOFF, 2003), onde não há calendário, ou periodização,

será que há possibilidade de escrever aí História? Que tipo de narrativa histórica precisa se construir a partir das diversas temporalidades indígenas? Será preciso tornar as temporalidades indígenas passíveis da operação histórica? E será possível, uma vez que são perspectivas fora da visão ocidental de mundo e do tempo? Parece ser aqui uma das fronteiras que precisa ainda ser alargada no processo de mundialização da história a que Le Goff (2015) se refere.

Em que medida a dificuldade de se discutir a história indígena, especialmente em sala de aula, está ligada ao fato de essa história não estar estruturada pela historiografia? Por exemplo, ao ensinar sobre a ocupação originária anterior a chegada dos europeus, quais os passos a seguir? Como falar de um período que não tem nome, início, meio e fim? Subdivisões, características ou territorialidades? E quando falar? Em que momentos do ano letivo inserir o tema no planejamento das aulas ministradas? Pois sabemos exatamente quando falar de temas firmemente sedimentados no currículo, como a Grécia Antiga ou a Revolução Industrial.

Criticamos o termo 'pré-história', porém ainda persiste a dificuldade em trazer a temática indígena para dentro da História, por assim dizer. Há certamente ainda muito a ser conhecido, mas também a ser discutido. Em certa medida, parece que essa discussão tem sido muito mais feita no âmbito do Ensino de História, devido à demanda de elaboração de material didático, que da historiografia. Nesse quadro então, é injusto dizer simplesmente que os materiais didáticos apresentam lacunas. Ao contrário, tem quase sozinho buscado lidar com essas muitas questões, e outras ainda. A história indígena pode ser pensada de modo integrado à história tradicional do Brasil? Deve ao contrário ser pensada distintamente, tendo uma periodização inteiramente própria? É um período histórico? São vários? Pois para além de historicizar esse tempo é preciso também territorializá-lo, e trata-se neste caso de temporalidades e territorialidades múltiplas, gerando uma teia de complexidades. Como pensar em uma estrutura para a História Indígena sem cair nas armadilhas do eurocentrismo?

Como o ensino de história pode lidar com estas questões e sobre que bases? Certamente, como afirma Rusen (2009), se não há ordem política que não requeira legitimação histórica, a ausência dessas questões no ensino legitima uma ordem ainda colonial e eurocêntrica da história, e sua inserção uma reação, que talvez precise abraçar até mesmo outros modelos de narrativa, ampliando a dimensão estética da história tradicional.

O conhecimento histórico precisa empregar modelos narrativos para se tornar discurso. Em muitas culturas a narrativa histórica ocupa um lugar seguro no cânone literário... Nas sociedades modernas, memoriais, museus, exposições estão entre o repertório familiar e a representação histórica. Em tipos antigos de sistemas sociais, objetos como relíquias, tumbas, templos e igrejas vinculam o presente ao legado do passado, na verdade, tornam o presente, em seu relacionamento com o

Entendendo que cada sociedade tem suas formas de representação, não se pode mais pensar em falar da história indígena sem ouvir seus próprios sujeitos.

Para trazer um exemplo desta problemática, Giralдин e Sotero Apinagé (2019) debatem com a afirmação de Roberto daMatta, segundo a qual os Apinagé teriam uma noção do tempo, mas não uma perspectiva histórica. Segundo os autores, os Apinagé classificam todas as histórias como *mẽ ujarẽnh*. Essa é uma categoria geral e pode se referir a qualquer acontecimento, passado ou presente. Entretanto aquelas histórias sobre acontecimentos passados e para as quais restam somente as narrativas e não uma testemunha ocular, elas são classificadas como *mẽ ujarẽnh tũm*. Sendo que *mẽ* é um coletivizador, *ujarẽnh* significa narrativas, histórias, e *tũm* é um sufixo que indica algo antigo. Nessa categoria *mẽ ujarẽnh tũm*, eles classificam também as narrativas a que no Ocidente se chamaria de mitos. Apresentando as categorizações apinagés sobre os eventos do passado, discutem um regime de historicidade próprio desse povo: “evidenciam que a história contada existiu porque aconteceu e alguém a narrou e a história continuou a ser contada ao longo do tempo” (p. 238).

Para o cacique tenhetehara Miguel Carvalho, “o que vocês chamam de mito é nossa história. Não é mentira, é a história do nosso povo” (LOPES e BELTRAO, 2017, p. 20). Uma afirmação como essa representa enorme desafio para a escrita da história, sobretudo em termos de descolonização como campo de conhecimento. O do reconhecimento de alteridades e suas temporalidades próprias, em um campo de conhecimento que se constituiu sobre paradigmas ocidentais de ciência. Porém podemos de pronto perceber que tais narrativas, assim afirmadas como históricas, de fato servem a função de fundamentar a consciência histórica do grupo, organizando fatos vividos e dando sentido a sua realidade e identidade, assim como a seus próprios processos de ensino.

## FONTES

PROJETO ARARIBÁ. História – 5ª série. Obra coletiva, concebida e desenvolvida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2006.

BOULOS Júnior, Alfredo. História – sociedade e cidadania, 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. História das cavernas ao terceiro milênio. 6ª ano / Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota – 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. História Hoje – 5ª série. São Paulo: Ática, 2007.

PILETTI, Nelson. História e vida integrada – 6º ano / Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

DOMINGUES, Joelza Ester. História em documento: imagem e texto – 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: história, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas**. Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, 6 p., São Paulo, 1998.

BARROS, José D'Assunção. “Tempo histórico: horizontes e conceitos”; “Tempos para entender a História”: In: **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. In: **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: **O Mundo Como Teatro - Estudos De Antropologia Histórica**. pp. 235 a 251. Lisboa. Difel. 1992

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, P. P. A.; PIÑÓN ANA. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. . Editora Contexto, 2011.

FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed., 1ª reimpressão. — São Paulo: Contexto, 2018.

FUNARI, P.P. de A.; NOELLI, F.S. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GIRALDIN, Odair; SOTERO APINAGÉ, Cassiano. **Perspectivas históricas sob a perspectiva dos Apinaje**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 237-288, jan./abr. 2019

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

LE GOFF, Jacques **A História deve ser dividida em pedaços?** (Tradução de Nícia Adan Bonatti). São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LOPES, Rhuan; BELTRÃO, Jane Felipe. Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos. IN: **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Orgs: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. Rio de Janeiro : Ed. Mórula, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Acesso, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011.

PROST, Antoine. “As questões dos historiador”; “O Tempo da História”; Os Conceitos”. In: **Doze lições**

**sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008

REZNIK, Luís, A construção da memória no ensino da História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org.). **1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil.** Rio de Janeiro: 2004, p. 339-350.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia** (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

SCHAAN, Denise P. 2010. **A Amazônia em 1941.** Cadernos de Ciências Humanas. UESC – Dossiê sobre Arqueologia.

SILVA, A. L. D. A.; GRUPIONI LUÍS DONISETTE BENZI. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** MEC/MARI/UNESCO, 2004.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ariano suassuna 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164  
Armando de salles oliveira 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 192  
Arte sacra 246, 253, 255  
Assentamento 337, 351, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362

### B

Bíblia 211, 215, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297  
Biografia 166, 178, 200, 219, 233, 235, 241, 243, 244, 299, 330, 331, 332

### C

Consciência histórica 19, 47, 50, 51, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 134, 135, 138, 166, 172, 173  
Contestado 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140  
Cotas 181, 182, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 205, 206  
Cultura 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 26, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 61, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 103, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 130, 143, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 181, 184, 185, 187, 190, 192, 194, 196, 202, 203, 204, 216, 220, 236, 245, 261, 270, 277, 280, 281, 289, 290, 297, 299, 306, 307, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 329, 343, 344, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 366, 368, 369, 371, 374, 375, 376  
Cultura política 270, 299, 306, 307, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 376  
Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 37, 43, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 77, 79, 80, 96, 104, 107, 111, 120, 121, 122, 194

### D

Diocese 102, 246, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 264, 266, 269, 270  
Discurso 4, 5, 15, 24, 31, 49, 78, 102, 124, 128, 129, 153, 155, 180, 183, 186, 187, 233, 238, 239, 241, 243, 255, 256, 274, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 314, 315, 317, 375

### E

Educação infantil 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 107, 206  
Educação patrimonial 80, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 332  
Egito 156, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319  
Ensino das ciências 53, 54, 58, 62, 67  
Ensino de história 1, 2, 12, 15, 19, 24, 37, 39, 44, 49, 51, 68, 91, 92, 99, 103, 106, 108, 117, 118, 119, 124, 129, 130, 153, 171, 172, 177, 179  
Ensino fundamental 14, 15, 16, 21, 44, 70, 75, 93, 102, 104, 107, 118, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 138, 139  
Ensino médio 75, 123, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 152  
Escravidão 5, 7, 9, 31, 43, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 201, 346, 376  
Etnografia 47, 216, 332

## F

Folclore 14, 164, 321, 322, 328

Formação de professores 54, 55, 68, 76, 79, 106, 107, 108, 109, 178, 179

## H

Hagiografia 214, 233, 236

História da educação 54, 68, 130, 165, 166, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 192, 194

História indígena 35, 37, 40, 42, 44, 48, 49, 50, 51

## I

Igreja 87, 92, 100, 148, 199, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 274, 276, 282, 289, 290, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 322, 343, 347

Interdisciplinaridade 19, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 178

Iphan 90, 105, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339

## J

José de anchieta 225, 229, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 244

## L

Lei federal 14, 69, 70, 72, 78

Leitura 1, 2, 3, 24, 29, 62, 113, 114, 115, 118, 119, 125, 127, 128, 156, 160, 174, 231, 268, 272, 277, 282, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 306, 340, 345, 360

Livros didáticos 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 59, 63, 66, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 138, 140, 141, 142, 146

## M

Manaus 26, 35, 36, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Mártir 43, 208, 209, 214, 216, 217, 218, 219, 263

Memória 1, 2, 10, 13, 14, 24, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 51, 52, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 112, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 151, 152, 155, 167, 172, 179, 219, 228, 231, 235, 237, 276, 300, 307, 308, 310, 318, 319, 331, 362, 371, 376

Murais 18, 246, 247, 248, 253, 256, 257

## N

Negritude 1

## O

Ordens religiosas 236, 237, 240, 243, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283

## P

Paraíba 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 104, 156, 160, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308  
Patrimônio cultural 80, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 256, 330, 332, 338  
Patrimônio histórico 80, 83, 87, 89, 90, 330, 335  
Paulo bourroul 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67  
Pensamento educacional 154  
Pensamento social brasileiro 321, 326, 328  
Pinturas históricas 118, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129  
Política 14, 17, 21, 23, 36, 42, 48, 49, 56, 59, 68, 80, 105, 119, 121, 122, 129, 135, 155, 156, 160, 161, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 233, 240, 241, 242, 243, 247, 261, 270, 285, 288, 289, 291, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 320, 325, 335, 340, 342, 343, 344, 349, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 373, 374, 376  
Políticas afirmativas 21, 22, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206  
Porto seguro 103, 126, 128, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231  
Portugal 97, 178, 208, 214, 219, 223, 227, 229, 232, 245, 269, 271, 272, 274, 281, 282, 283, 323, 324, 325, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350  
Profhistória 37, 91

## R

Rap 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 373, 374, 375  
Religião 5, 19, 73, 102, 175, 209, 210, 212, 215, 245, 264, 265, 272, 274, 282, 298, 302, 303, 313

## S

Sala de aula 2, 12, 14, 20, 22, 40, 45, 49, 65, 91, 93, 95, 109, 118, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 139, 161, 163, 168, 176, 177, 339  
Santo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 100, 101, 102, 118, 164, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 236, 239, 244, 248, 251, 252, 259, 276, 277, 281, 301, 343, 371

## T

Teatro 19, 51, 87, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 180, 183, 262, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 369

## U

Universidades 39, 162, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 205, 285, 305

## Z

Zumbi dos palmares 87, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**