

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA FERNANDES DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM OLHAR
PARA O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL E SEUS MATERIAIS DE APOIO**

SÃO PAULO

2023

ROBERTA FERNANDES DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O
CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS
MATERIAIS DE APOIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação e Historiografia

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

de dos Santos, Roberta Fernandes
O ensino de Histórias e Culturas Indígenas: um olhar para o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental e seus materiais de apoio / Roberta Fernandes dos Santos; orientadora Dislane Zerbinatti Moraes. -- São Paulo, 2023.
218 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. História Indígena. 2. Ensino de História. 3. História da Educação. 4. Currículo. 5. Materiais didáticos. I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient. II. Título.

ROBERTA FERNANDES DOS SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS MATERIAIS DE APOIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccas Instituição: FE-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos Instituição: UFRB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Torres Londoño Instituição: PUC-SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro Instituição: UFRRJ

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes, orientadora deste trabalho, por me acompanhar neste Doutorado e, pelo apoio e parceria nestes últimos anos.

Agradeço aos professores da Banca examinadora, Prof. Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos, Prof. Dr. Fernando Torres Londoño, Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro e Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccas, pela disponibilidade e atenção.

Em especial, agradeço aos professores Fernando Henrique Tisque dos Santos, Silmara de Fatima Cardoso, pela participação no Exame de Qualificação, cujas contribuições foram fundamentais para a conclusão desta tese.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por todas as contribuições a este trabalho.

Agradeço especialmente aos meus amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa de História e Resistência Indígena na Amazônia: Cultura, Etnicidade e Ensino (GEPHRIA) por tantas conversas, debates e contribuições ao trabalho e à pesquisa.

Agradeço a todos os meus amigos que me proporcionaram momentos de descontração para o trabalho realizado.

Aos meus pais e à minha amada família agradeço por serem a base da minha vida.

Ao meu amor, Adriano, agradeço por compartilhar a vida comigo.

RESUMO

Este trabalho tem como foco o ensino de Histórias e Culturas Indígenas à luz da Lei nº 11.645/08. Analisamos o Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental (2019) e os materiais de apoio ao Professor e ao Aluno (2022), buscando compreender como se dá a implementação da Lei nº 11.645/08 e em que medida nossas fontes contribuem para o conhecimento das Histórias e Culturas Indígenas e para o reconhecimento de suas lutas, reivindicações e direitos. Pautamo-nos em Certeau (1982 b) para compreensão do currículo como um documento que direciona práticas e em Bourdieu (1990) para entender as fontes como leituras autorizadas. Para a compreensão das finalidades educativas e da cultura escolar enquanto conjunto de saberes a serem transmitidos por meio do currículo e dos materiais de apoio, utilizamos Chervel (1990) e Julia (2001). Sobre as trajetórias de lutas e resistências das populações indígenas e sobre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, baseamo-nos em Munduruku (2012), Kayapó (2023), Baniwa (2006) e Angatu (2015), visando também reconhecer os indígenas como interlocutores legítimos e estabelecer um diálogo étnico-cultural com esses autores. Nossa hipótese é que, mesmo após 15 anos da aprovação da lei, o documento curricular e os materiais didáticos produzidos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo para a rede pública estadual pouco avançaram nos debates sobre a temática e não contribuem de forma significativa para a construção de um novo olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas que valorize a diversidade dos povos originários e que os reconheça como protagonistas de suas trajetórias históricas.

Palavras-chave: Temática indígena, Ensino de História, Lei nº 11.645/08, Currículo Paulista, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work focuses on the teaching of Indigenous Stories and Cultures in the light of Law nº 11.645/08. We analyzed the São Paulo History Curriculum for Elementary Education (2019) and the support materials for Teachers and Students (2022), seeking to understand how Law nº 11.645/08 is implemented and to what extent our sources contribute to knowledge of Indigenous Histories and Cultures and for the recognition of their struggles, claims and rights. We base ourselves on Certeau (1982 b) to understand the curriculum as a document that directs practices and on Bourdieu (1990) to understand the sources as authorized readings. To understand the educational purposes and school culture as a set of knowledge to be transmitted through the curriculum and support materials, we used Chervel (1990) and Julia (2001). On the trajectories of struggles and resistance of indigenous populations and on the teaching of Indigenous Histories and Cultures, we base ourselves on Munduruku (2012), Kayapó (2023), Baniwa (2006) and Angatu (2015), also aiming to recognize indigenous peoples as legitimate interlocutors and establish an ethnic-cultural dialogue with these authors. Our hypothesis is that, even after 15 years of the approval of the law, the curriculum document and the didactic materials produced by the Secretary of Education of the state of São Paulo for the state public network have made little progress in the debates on the subject and do not contribute significantly to the construction of a new look at Indigenous Histories and Cultures that values the diversity of the original peoples and recognizes them as protagonists of their historical trajectories.

Key-word: Indigenous Theme, History Teaching, Law nº 11.645/08, São Paulo Curriculum, Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1: AS PRÁTICAS E AS LEITURAS SOBRE A PRÁTICA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO PAULISTA E SEUS MATERIAIS DE APOIO	14
1.1. A CULTURA ESCOLAR: A FUNÇÃO DA ESCOLA E A APRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA	16
1.2. DISCURSOS PEDAGÓGICOS INTERMEDIÁRIOS E OS MATERIAIS DE APOIO DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO PAULISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL	42
CAPÍTULO 2. “DOS BASTIDORES AO PALCO”: TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIAS E O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL	65
2.1. COMO TUDO COMEÇOU: TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIAS E RECONHECIMENTO DOS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL	66
2.2. O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL ... 78	
CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO PAULISTA E OS MATERIAIS DE APOIO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	95
3.1. CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	95
3.2. MATERIAIS DE APOIO - CADERNOS DE HISTÓRIA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
FONTES	198
BIBLIOGRAFIA	204
ANEXOS	213

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “O ensino de Histórias e Culturas Indígenas: um olhar para o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental e seus materiais de apoio” é fruto de uma inquietação pessoal, acadêmica e profissional que me levou a questionar a abordagem da História indígena no ensino de História, seja nos bancos da escola básica ou da academia. Assim, minha trajetória acadêmica e vivência profissional como uma educadora não-indígena, demonstram a preocupação em desenvolver um trabalho que leve em consideração a perspectiva indígena, que possa contribuir para o debate e para a implementação da Lei nº 11.645/08.

Entretanto, alguns anos antes da promulgação da referida legislação, eu já iniciava uma trajetória acadêmica, interessada em aprofundar meus estudos sobre a História indígena, tendo em vista que ela ainda não se configurava como uma disciplina na grade curricular do curso de História. Em 2003 iniciei uma pesquisa de Iniciação Científica¹ sobre o contato entre as populações indígenas da Amazônia e os missionários jesuítas; nosso objetivo era entender como se deram as dinâmicas de contato, evidenciando as estratégias de aproximação utilizadas pelos jesuítas nas Missões de Maynas, por meio da análise das cartas, crônicas e relatos escritos pelos jesuítas de Maynas entre 1643 e 1684.

Paralelamente ao trabalho acadêmico, em 2005 iniciei minha atuação profissional como docente na educação básica na rede pública estadual, ocupando o cargo de Professora de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Foi interessante observar como, muitas vezes, a prática docente se distanciava das discussões acadêmicas; nesse sentido, eu e outros colegas que integravam o grupo de estudos “Povos indígenas, história, identidades e fronteiras amazônicas”, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Torres Londoño, começamos a refletir sobre o ensino de história indígena na educação básica.

Após a Iniciação Científica não tive dúvidas em prosseguir com a pesquisa acadêmica e ingressei no Mestrado em História². Em 2009 defendi a dissertação “A

¹ O trabalho “O contato entre índios e missionários a partir das informações presentes nos relatos dos padres jesuítas sobre as Missões de Maynas entre os anos de 1643 e 1684” foi desenvolvido na PUC-SP, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Torres Londoño e com bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

² O Mestrado em História foi realizado na PUC-SP, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Torres Londoño e com bolsa cedida pelo Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

expressão da vontade: relações interétnicas e rebelião indígena nas Missões de Maynas (1685-1698)”, em que analisamos as relações de poder entre as populações indígenas e os padres jesuítas na região do rio Ucayale em fins do século XVII. Neste trabalho defendemos que os povos indígenas, como protagonistas de sua história, ressignificaram o mundo colonial a partir de seus próprios termos e desenvolveram estratégias de inserção e sobrevivência de acordo com seus interesses.

Ressaltamos que, durante o Mestrado, continuamos exercendo atividade docente, vivenciamos a promulgação da Lei nº 11.645/08 e participamos do grupo de estudos “Povos indígenas, história, identidades e fronteiras amazônicas”, o que nos permitiu novas reflexões e nos fez pensar em outras possibilidades para o ensino da História Indígena. No ano de 2008 tive também a oportunidade de trabalhar para a Editora Escala Educacional realizando a leitura crítica do livro didático “A escrita da história”, o que me permitiu refletir um sobre a utilização dos livros didáticos em sala de aula.

Ingressei no Doutorado em História em 2011³, ampliando o estudo sobre as Missões de Maynas. Defendemos a tese “Missões de Maynas: presença territorial missionária e política de fronteira no Marañón (1638-1799)” em 2016 e nosso objetivo central foi compreender tanto a constituição das Missões de Maynas dentro de um projeto colonial espanhol para o Marañón quanto inferir o significado de fronteira e suas formas de legalização no século XVIII.

Profissionalmente, o período de realização do Doutorado foi de mudanças. Em 2014 fui convidada a integrar a equipe gestora ocupando a função de coordenadora pedagógica, trabalho que desempenhei na rede pública estadual até o início de 2020. Essa função me trouxe novos desafios, pois fazia parte de minhas atribuições a formação docente e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Por esse motivo cursei a Licenciatura em Pedagogia⁴.

A partir de março de 2020 passei a integrar a equipe do Programa Ensino Integral na Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Essa nova experiência profissional me aproximou do processo de produção do Currículo Paulista e dos materiais de apoio do Professor e do Aluno que são disponibilizados para a rede pública estadual e conveniadas. Essa

³ O Doutorado Sanduíche em História foi realizado na PUC-SP, entre os anos de 2011 e 2016, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Torres Londoño e com bolsa cedida pela Capes.

⁴ Curso concluído em 2015, na Universidade Nove de Julho.

experiência profissional foi importante para a definição de nosso objeto de pesquisa e para a seleção das fontes que analisamos neste trabalho.

Em 2022 deixei a SEDUC-SP para assumir o cargo de Diretora Escolar na rede pública municipal de São Bernardo do Campo, passando a gerir uma escola de Ensino Fundamental I, que faz parte da rede conveniada com o Estado de São Paulo e recebe os materiais de apoio do Currículo Paulista.

Continuando minha trajetória acadêmica, em 2018 ingressei no Doutorado na Faculdade de Educação da USP, buscando aprofundar os estudos sobre o ensino da temática indígena à luz da Lei nº 11.645/08. Apresentei o projeto intitulado “Dos bastidores ao palco: a questão indígena nos currículos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas paulistas”. Este foi o início da parceria com minha orientadora, a Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes.

Inicialmente, nossa proposta de pesquisa era compreender o processo de formação docente, observando em que medida e de que maneira a questão indígena se fazia presente nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas paulistas. A partir das reuniões de orientação e das leituras realizadas nas disciplinas cursadas, compreendemos os limites da proposta inicial e reformulamos o objeto de pesquisa.

Dessa forma, optamos por centrar esta pesquisa no sistema estadual de educação básica de São Paulo, focando no Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental (2019) e nos materiais didáticos de apoio (2022) produzidos pela SEDUC-SP e disponibilizados para os professores e os alunos da rede pública estadual e conveniadas.

Neste trabalho, tivemos como eixo o ensino de Histórias e Culturas Indígenas à luz da Lei nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, partindo da ideia de que, até o presente momento, há empecilhos para a plena implementação da lei, pois os estereótipos sobre os indígenas ainda se encontram arraigados em nosso imaginário social.

A partir do diálogo com a bibliografia, analisamos o Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental e os materiais de apoio ao Professor e ao Aluno. Buscamos compreender em que medida nossas fontes contribuíram para o conhecimento das Histórias e Culturas Indígenas e para o reconhecimento de suas

vivências, lutas, reivindicações e direitos, colaborando para a implementação da Lei nº 11.645/08 no estado de São Paulo.

Nossa hipótese é de que o documento curricular e os materiais didáticos de História para o Ensino Fundamental que hoje são utilizados na rede pública estadual de ensino pouco avançaram nos debates sobre a temática indígena e não contribuem de forma significativa para a construção de um novo olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas que valorize a diversidade dos povos originários e que os reconheça como protagonistas de suas trajetórias históricas.

Nosso intuito não é apontar falhas ou equívocos nos documentos e materiais aqui analisados, mas contribuir para o debate no campo da História da Educação e do Currículo, com vistas a aprimorar as práticas pedagógicas.

Defendemos que o processo de renovação do olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas e sua consequente efetivação na implementação da Lei nº 11.645/08 necessita apoiar-se nas narrativas, histórias, culturas, crenças, temporalidades, territorialidades, resistências e lutas dos povos indígenas e no reconhecimento não só de seu protagonismo histórico, mas principalmente dos seus direitos já conquistados e a conquistar. O respeito aos povos indígenas implica no conhecimento de suas histórias e culturas, valorizando sua diversidade e no reconhecimento de seus modos de viver e de seus direitos.

No Capítulo 1, intitulado “As práticas e as leituras sobre a prática: um olhar para o Currículo Paulista e seus materiais de apoio”, apresentamos nosso referencial teórico, nossas fontes, seu contexto de produção, especificidades e estrutura. Os conceitos de estratégias, práticas cotidianas e apropriação de Certeau (1982 b) são a base para a compreensão da maneira como os professores utilizam o Currículo Paulista de História e os materiais de apoio didático que analisamos neste trabalho. Este capítulo está dividido em duas partes. No item 1.1. “A Cultura Escolar: a função da escola e a apresentação do Currículo Paulista”, fazemos a análise pautada em Forquin (1993), Julia (2001) e Chervel (1990) sobre a cultura escolar e a função da escola e apresentamos nossa primeira fonte de pesquisa, o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental (2019). No item 1.2. “Discursos Pedagógicos Intermediários e os Materiais de Apoio de História do Currículo Paulista do Ensino Fundamental” são feitas as discussões sobre a concepção de “discursos pedagógicos intermediários”, baseada em Moraes, Souza e Amparo (2009) e sobre as interpretações produzidas sobre os documentos, pautada em Bourdieu (1990); por

fim, apresentamos os materiais de apoio ao Currículo Paulista, os Cadernos de História do Professor e do Aluno (2022).

No Capítulo 2, intitulado “Dos bastidores ao palco”: trajetórias, resistências e o Ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil, nosso objetivo é mostrar a trajetória de lutas e resistências das populações indígenas e do ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil, evidenciando as tensões que emergiram ao longo do tempo, as continuidades e as rupturas na abordagem da temática. Procuramos estabelecer um diálogo étnico-cultural, levando em consideração a perspectiva indígena. Este capítulo está dividido em 2 partes. No item 2.1. “Como tudo começou: trajetórias, resistências e reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil”, apresentamos a trajetória de lutas e resistências das populações indígenas, desde o período colonial, até os dias atuais. No item 2.2. “O ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil”, tratamos sobre as transformações no ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil ao longo da história e as novas perspectivas a partir da implementação da Lei nº 11.645/08.

No Capítulo 3, intitulado “O Currículo Paulista e os Materiais de Apoio de História do Ensino Fundamental”, faremos a análise do conteúdo das nossas fontes, procurando evidenciar de que maneira a temática indígena é tratada em cada delas, considerando as especificidades de cada fonte e analisando em que medida a abordagem da temática se enquadra na perspectiva da implementação da Lei nº 11.645/08. Este capítulo está dividido em duas partes. No item 3.1. “Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental” analisamos o Currículo Paulista, focando na grade curricular de História e nas habilidades selecionadas para cada ano do Ensino Fundamental. No item 3.2. “Materiais de Apoio - Cadernos de História do Professor e do Aluno para o Ensino Fundamental” analisamos conjuntamente os Cadernos do Professor e do Aluno, apresentando as atividades que abordam a temática indígena, procurando evidenciar as tensões, além de procurar mostrar os avanços na abordagem da temática indígena, à Luz da implementação da Lei nº 11.645/08.

CAPÍTULO 1. AS PRÁTICAS E AS LEITURAS SOBRE A PRÁTICA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO PAULISTA E SEUS MATERIAIS DE APOIO

Neste primeiro capítulo apresentamos nosso referencial teórico, nossas fontes, seu contexto de produção, especificidades e estrutura.

Partimos da ideia de que a escola é um lugar de inculcação de comportamentos, cabendo à cultura escolar transmitida na escola o remodelamento dos comportamentos dos indivíduos de acordo com os padrões sociais vigentes.

Nesse sentido, refletimos também sobre o perfil desejado do profissional responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de determinados comportamentos esperados dos alunos. Pressupondo que ele seja responsável pela reprodução de um comportamento social, é exigido, além do conhecimento pedagógico, que o professor demonstre ser capaz de aplicar uma regra, considerando o que é possível, dentro dos limites do que é autorizado.

Certeau (1982 b, p. 12-13) afirma que no cotidiano, o sujeito utiliza-se de práticas ou estratégias nas quais há disposições que estarão sempre mais ou menos conformadas com as estruturas iniciais.

Entretanto há uma diferença entre as práticas cotidianas e as estratégias. Segundo Certeau, estratégia é:

(...) o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou de saber. A estratégia postula um lugar próprio, susceptível de ser circunscrito e de ser a base de uma distinção frente a uma exterioridade. (CERTEAU, 1982 b, p. 15-16)

Já as práticas – ao contrário das estratégias que são definidas por um “ lugar próprio” – seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros, que não compõem um sistema e podem ser definidas pela ausência de um lugar próprio (CERTEAU, 1982 b, p. 03). As práticas cotidianas se inserem em um conflito permanente, em uma relação de força. Elas são, essencialmente, uma maneira de lutar contra o mais forte para o contornar, para o utilizar (CERTEAU, 1982 b, p. 8). O que nos leva ao conceito de apropriação, entendido por Certeau como o ato pelo qual o indivíduo se serve das práticas cotidianas (CERTEAU, 1982 b, p. 15).

Os conceitos de Certeau aqui apresentados nos ajudam a entender como os indivíduos se utilizam dos sistemas de representação e que usos fazem de um

elemento de representação que é imposto, processo que implica uma apropriação, uma resignificação. Os conceitos de estratégias, práticas cotidianas e apropriação são a base para a compreensão da maneira como os professores utilizam o Currículo e os materiais de apoio que analisamos neste trabalho.

Luciano Mendes de Faria Filho (1998), ao analisar a legislação escolar, afirma que há uma relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica. Segundo o autor:

(...) ao contrário do que muitas vezes pensamos, muitos professores, diretoras e inspetores tinham muito clara a especificidade dessa relação. Não poucas vezes os professores e, sobretudo, as diretoras de grupos escolares afirmaram que tal ou qual determinação legal era incompatível com os imperativos pedagógicos escolares, ocasião em que elas não titubeavam em afastar-se da lei (FARIA FILHO, 1998, p. 110)

Apesar do caráter prescritivo do Currículo Paulista e dos materiais de apoio, ele indica as práticas esperadas do corpo de agentes que atuam na escola, mais especificamente no nosso caso, dos professores. Conforme veremos durante a análise de seu conteúdo, os professores podem lançar mão de estratégias para contornar as regras, apropriando-se dos materiais, resignificando seus conteúdos, fazendo a releitura de suas orientações, dentro de um espaço de luta pela legitimidade dos saberes que serão transmitidos aos alunos.

Como desdobramentos dessa concepção, este capítulo foi dividido em duas partes.

A primeira parte se pauta na análise sobre a cultura escolar e a função da escola. Forquin (1993), Julia (2001) e Chervel (1990) nos ajudaram a pensar sobre a função do currículo e nos deram indícios para interpretar como é feita a seleção dos conteúdos que compõem o currículo, bem como aqueles que são excluídos dele. E na sequência, apresentamos nossa primeira fonte de pesquisa, o Currículo Paulista do Ensino Fundamental (2019).

Na segunda parte são feitas as discussões sobre a concepção de “literatura cinzenta” ou “discursos pedagógicos intermediários”, baseada em Moraes, Souza e Amparo (2009) e sobre a distância entre as práticas e as interpretações produzidas sobre as práticas, pautada em Bourdieu (1990). Por fim, apresentamos os materiais de apoio ao Currículo Paulista, os Cadernos do Professor e do Aluno (2022).

1.1. A CULTURA ESCOLAR: A FUNÇÃO DA ESCOLA E A APRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA

A escola é uma das principais instituições de produção e de transmissão de conhecimentos. Segundo Forquin (1993, p. 10), o que se transmite na escola é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos. A isso pode-se dar o nome de cultura.

Forquin (1993, p. 14 - 15), ao debater sobre a função da escola como transmissora da tradição, afirma que não há uma cultura única e legítima a ser transmitida; a cultura transmitida no âmbito escolar pode ser entendida como uma seleção dos saberes produzidos pela sociedade. Assim, Forquin aponta para uma dúvida do que merece ser verdadeiramente ensinado na escola, ou seja, ele questiona se os saberes selecionados são aqueles verdadeiramente necessários para o indivíduo naquele contexto.

Ao tratar da seleção dos saberes que poderiam fazer parte da cultura transmitida na escola, Inés Dussel defende a possibilidade de transmissão de uma cultura que seja comum a todos os indivíduos de determinada sociedade. Para a autora, esse seria o maior desafio da escola nos dias de hoje: “(...) *estruturar uma ideia de cultura comum que possa ser transmitida e compartilhada, que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo proponha outras inclusões*” (DUSSEL, 2007, p. 359). Isso não significa a busca de uma cultura homogênea que desconsidere a diversidade, mas sim uma cultura em que estejam evidentes e valorizadas as diferenças, os contrastes e os conflitos.

Na escola o indivíduo é preparado para renovar o mundo, o que implica, também, conhecer o mundo como ele é. Ambas são as funções da escola: tanto permitir ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente construído quanto possibilitar o questionamento e a ressignificação desses saberes.

Desta forma, temos aí a grande contradição do papel da escola: ao mesmo tempo em que ela é responsável pela transmissão dos conhecimentos, saberes e valores validados pela sociedade, ela também se constitui em um espaço de construção de novos saberes e de reinvenção das tradições, de modo que ela possa atender as demandas mais atuais da sociedade que a gesta.

André Chervel (1990, p. 180-181) destaca que há uma opinião comum de que a sociedade impõe o que se estuda na escola. Defende o autor que, no senso comum,

entende-se que a escola é responsável pelo ensino das ciências, ou seja, pela transmissão dos conteúdos científicos produzidos no meio acadêmico, entretanto, devido ao alto nível de complexidade desses, cabe à escola ensinar um saber científico simplificado, vulgarizado. O autor combate essa ideia e afirma que os conteúdos das disciplinas escolares foram criados historicamente pela própria escola, nas palavras do autor: “*na escola e para a escola*”; ou seja, nem é a ciência produzida na academia e nem o saber científico vulgarizado.

Chervel (1990, p. 184) também chama a atenção para o papel formativo e conformativo do sistema escolar. A escola não somente “forma” os indivíduos, mas também uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura da sociedade, daí a importância dos saberes ensinados.

Dominique Julia (2001, p. 09) chama a atenção para o fato de que a escola não desempenha apenas a função de transmissão da cultura produzida por uma sociedade. O autor aponta para a existência de algo mais amplo e característico do sistema educacional. É o que ele denomina “cultura escolar”, que se constitui como um conjunto de normas – que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar – e como um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Sendo a escola também um lugar de inculcação de comportamentos e não apenas de aprendizagem de saberes, cabe à cultura escolar transmitida na escola, o remodelamento dos comportamentos dos indivíduos, ou seja, a formação do caráter, a disciplina do corpo e a direção das consciências. Dessa forma, afirma Julia (2001, p. 22) que a função dos textos normativos produzidos pelos órgãos centrais, como o Currículo Paulista que será apresentado a seguir, é direcionar as práticas dos docentes, tendo em vista o alcance desses objetivos.

Voltando à questão da cultura escolar responsável pela inculcação de saberes, temos também como parte desses conhecimentos – além do ler, escrever e contar – a formação de um *habitus*, ou seja, o controle, o enquadramento do comportamento das crianças na sociedade (JULIA, 2001, p. 28). Nesse sentido, faz-se necessário todo um cuidado na seleção das versões, dos temas e assuntos a serem desenvolvidos nas escolas, visando uma educação moral contínua dos indivíduos em formação.

Julia (2001, p. 23) destaca que, no caso do projeto escolar das primeiras escolas primárias francesas, não se tratava apenas de alfabetizar, mas de associar

cada cidadão ao destino da nação, de forjar uma nova consciência cívica por meio do ensino de uma “cultura nacional” e pela inculcação de saberes associados ao “progresso”.

Situação análoga ao que aconteceu aqui no Brasil, em que o projeto de construção de uma nação sempre esteve atrelado ao projeto escolar de conformação de um ideal de cidadão para a nação, como veremos mais detalhadamente no Capítulo 2 deste trabalho. Não podemos deixar de lembrar que esse projeto nacional se fundamentou no mito da democracia racial, na ideia de que a nação brasileira teria sido construída a partir da miscigenação das matrizes culturais indígena, africana e europeia. Entretanto, a matriz europeia sempre foi vinculada ao ideal de civilização e, portanto, mais valorizada em detrimento das demais matrizes consideradas, então, bárbaras e selvagens. Nesse sentido, a intenção era apagar a diversidade étnica e cultural e construir uma nação com uma cultura única e comum a todos os “cidadãos brasileiros”. E o papel da escola, inserida nesse projeto nacional, era justamente a formação desse cidadão.

Entretanto, apesar da implementação de um projeto escolar determinar – por meio de seus dispositivos legais, documentos curriculares, textos normativos, entre outros – o direcionamento das práticas, a experiência cotidiana vivenciada nas escolas brasileiras possibilita certa liberdade de atuação dos professores diante das diretrizes, criando um espaço próprio de práticas possíveis e diferentes daquilo que se considera desejável dentro do projeto nacional desenhado para o Brasil.

Esse ponto é particularmente importante para este trabalho, pois nos fornece uma pista de que a inclusão ou o apagamento da temática indígena dos currículos e materiais didáticos reflete a seleção dos saberes que é feita pela sociedade em determinado momento histórico. Essa seleção de saberes já aponta para os interesses políticos e sociais em mostrar ou ocultar determinado conhecimento.

Mas, para além disso, a inclusão ou o apagamento de determinadas temáticas pode produzir reflexos no comportamento desenvolvido pelos estudantes. Esse ponto é evidenciado ao pensarmos no ensino de História e História do Brasil nos dias de hoje. Conforme Moreno (2019 a, p. 99), observamos, por meio da análise do Currículo de História produzido recentemente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que grande parte dos conteúdos selecionados remetem ao que Moreno apontou como uma tentativa de estabelecer uma integração à “narrativa geral” da humanidade produzida pelos europeus. *Grosso modo*, podemos afirmar que há no

currículo de História uma predominância de conteúdos relacionados à história europeia, como veremos adiante, o que demonstra um esforço de apagamento da diversidade de atores presentes na história do Brasil. Ou seja, numa seleção de saberes tidos como válidos, a História europeia se sobrepõe, por exemplo, à História dos povos indígenas no Brasil.

Partindo da concepção de Julia, também podemos deduzir que a priorização de determinados saberes pode estar relacionada ao desenvolvimento de certos comportamentos. Ora, se a diversidade não é apresentada aos estudantes, se ela é apagada da História, podemos inferir que ainda há no Brasil a predominância de um projeto educacional atrelado a um projeto de nação que visa a uniformidade cultural e a formação do cidadão em consonância com esse ideal. Sendo assim, a seleção de determinados saberes além de direcionar o olhar também contribui para o processo formativo desse cidadão, inculcando-lhe comportamentos e condutas para o exercício da cidadania dentro de um determinado modelo de projeto nacional.

Outro fator muito importante a ser considerado na transmissão dessa cultura escolar, conforme Julia (2001. p. 11), é o “corpo profissional dos agentes”. Nesse caso, trata-se dos professores que, dentro de certos limites, obedecem ordens impostas e fazem uso dos dispositivos pedagógicos disponibilizados pelos órgãos centrais (como o Currículo Paulista e os materiais de apoio que analisamos neste trabalho) para facilitar a aplicação das regras estabelecidas para o sistema educacional.

É comum na História da Educação o estudo das normas que regem as escolas (textos reguladores, documentos curriculares, projetos pedagógicos, entre outros). Nesse sentido, é muito importante considerar que os textos normativos devem sempre nos remeter às práticas, para que possamos entender o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (JULIA, 2001, p. 19).

A respeito das finalidades do ensino, André Chervel demonstra que a sociedade, a família ou até mesmo a religião em determinado momento, experimentam a necessidade de delegar certas tarefas educacionais às instituições especializadas – as escolas – de modo a atender determinados objetivos, ou melhor, determinadas finalidades. Diz o autor sobre a importância da compreensão das finalidades educativas:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Para Chervel (1999, p. 187-188), as principais finalidades do ensino escolar são: as finalidades religiosas, fundamentais em determinados momentos históricos; as finalidades sócio-políticas ou os grandes objetivos da sociedade, que variam de acordo cada época e espaço – como, por exemplo, a formação da classe média ou o desenvolvimento de um espírito patriótico – e determinam os conteúdos e as orientações estruturais nas escolas; as finalidades de cada etapa de ensino – no Brasil a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior – que definem os objetivos distintos para a formação do indivíduo em cada fase; as finalidades de ordem psicológica, ou seja, as faculdades do ser que a escola se propõe a desenvolver em cada etapa como a reflexão, o julgamento e o sentimento moral por exemplo; as finalidades culturais, que vão desde a formação na leitura e na escrita até uma formação humanista mais geral; as finalidades de socialização, relacionadas à aprendizagem de condutas como a disciplina social, a ordem, a higiene, o silêncio, a polidez, o comportamento “decente”, entre outras esperadas do estudante “educado”.

As finalidades do ensino escolar não são fixas, imutáveis, elas se modificam de acordo com o contexto histórico. É importante também destacar que as finalidades são concomitantes e se relacionam entre si, embora em alguns momentos e em determinada sociedade alguma(s) possa(m) se sobressair, o que fica evidente na análise dos sistemas escolares em seus contextos de produção. De acordo com Chervel:

Percebe-se então por que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados. (CHERVEL, 1990, p. 188)

São as finalidades do ensino que determinam também a diferença entre instrução e educação. No processo educativo, o papel das disciplinas escolares

consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, ou seja, os conteúdos específicos de cada disciplina escolar só fazem sentido quando submetidos às finalidades educativas vigentes na sociedade em determinado momento. Segundo Chervel:

Mesmo que as disciplinas escolares, que repousam sobre os ensinamentos explícitos, não constituam senão uma parte da educação escolar, e mesmo que, por outro lado, grande número de finalidades impostas à escola não encontre seu campo de aplicação a não ser num ensino implícito, nos métodos de educação mais discretos, ou ainda nos princípios ativos que regem a vida escolar, nada nos impede, ainda assim, de reconduzir cada uma das disciplinas ensinadas à finalidade à qual ela está associada. (CHERVEL, 1990, p. 188)

Ao dialogarmos com a nossa temática, o silenciamento das vozes dos indígenas nos currículos e materiais didáticos de História, podemos inferir que conteúdos menos ou nada inclusivos, com menor grau ou nenhum reconhecimento da diversidade brasileira, com a predominância de marcos europeus, relacionam-se com a finalidade sócio-política que evidencia a necessidade de construção ou manutenção de um ideal de nação e de nacionalidade atrelado a ele.

Entretanto, um dispositivo legal – como é o caso da Lei nº 11.645/08 – pode refletir um momento de transformação na finalidade sócio-política. A leitura de Chervel nos indica justamente para a possibilidade de analisar nossas fontes, problematizando essa questão.

Por outro lado, nos indica também o autor alguns cuidados que devem ser considerados na análise de textos oficiais programáticos, discursos, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, programas, métodos, exercícios, entre outros documentos produzidos pelos órgãos centrais de poder, pois as finalidades de ensino nem sempre estão inscritas nos textos. Além disso, devemos sempre questionar se as finalidades inscritas são, de fato, finalidades “reais” (CHERVEL, 1999, p. 189).

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa do historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las mesmo que os textos oficiais tenham a tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190)

A citação acima nos fornece um indício para a compreensão de que a Lei nº 11.645/08 não reflete, necessariamente, um objetivo já alcançado em nossa sociedade, mas ela tem por objetivo modificar o estado atual das coisas. A diversidade étnica e cultural existente no Brasil não é valorizada e respeitada amplamente. Ainda vivenciamos muitas situações de preconceito e discriminação que, cada vez mais, estão sendo denunciadas, mas ainda há um caminho a ser percorrido até a construção de novos paradigmas.

De acordo com Chervel (1999, p. 191-192), os conteúdos disciplinares ensinados nas escolas são apenas meios utilizados para o alcance de um fim. O momento ideal para se vislumbrar esse fator é quando uma disciplina escolar é alvo de alguma mudança, quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional.

É justamente nesses momentos de crise, de mudanças de paradigmas, que o professor, principal ator da história das disciplinas escolares, precisa sair em busca de soluções para enfrentar as mudanças e isso é bem sabido pelos órgãos centrais que, diante desse contexto, produzem novos documentos curriculares, materiais de apoio direcionados aos professores, instruções, orientações, textos normativos, entre outros. Esse complexo aparato pedagógico que orienta o ensino de uma disciplina pode revelar as justificativas das alterações propostas, as relações entre o antigo e o novo e a coerência dos procedimentos em relação às novas finalidades.

Entretanto, há que se tomar cuidado com a análise dessa documentação, pois não são raras as vezes em que o conteúdo do ensino se transforma, mas as finalidades continuam sendo as mesmas. Muitas vezes, nesses casos, a transformação do conteúdo pode ser explicada pela transformação do público, o que também exige uma adaptação da disciplina escolar. Esse ponto traz à tona um outro ator tão importante quanto o professor: o aluno⁵ (CHERVEL, 1999, p. 199).

A necessidade formativa do aluno direciona para o perfil esperado do educador. Nesse sentido, podemos pensar que o texto normativo induz, até certo ponto, o comportamento e as práticas do professor. No caso do currículo e dos materiais de apoio produzidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, isso fica ainda mais evidente com a disponibilização de todo um material de apoio didático,

⁵ Devido às limitações necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, não contemplaremos esse recorte temático.

que intenciona regulamentar, induzir e homogeneizar as práticas docentes na rede pública estadual.

Enfim, os professores, como sujeitos capazes de distinguir o que é desejável do que é praticável, possuem certa liberdade de manobra. O professor não é o simples agente de uma didática imposta pelo Estado. Ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza do ensino e dos materiais normativos (JULIA, 2001, p. 33).

Sendo assim, não é o Estado ou a instituição representante da ordem que impõe restrições à prática do professor. De acordo com Julia, é o grupo de alunos que restringem a liberdade do professor, pois é a partir de sua prática que o professor entende quais saberes e práticas funcionam ou não para alcançar a aprendizagem dos estudantes. Retomamos Faria Filho (1998, p. 110) que nos aponta para o fato de que os professores se afastam ou aproximam-se do cumprimento das determinações legais à medida que estas demonstram, respectivamente, sua menor ou maior compatibilidade com os imperativos pedagógicos.

Embora se constituam como fontes riquíssimas, a análise dos textos normativos requer cuidado. Como indica Dominique Julia (2001, p. 12), são comuns certas análises que superestimam os modelos e os projetos e desprezam as resistências e as tensões que esses mesmos projetos encontram no curso de sua execução. Para escapar dessa armadilha, é sempre necessário contextualizar as fontes utilizadas, procurando compreender em que medida ocorrem ou não inovações pedagógicas, buscando identificar não apenas as grandes alterações nos modelos, mas também as pequenas mudanças no interior do sistema.

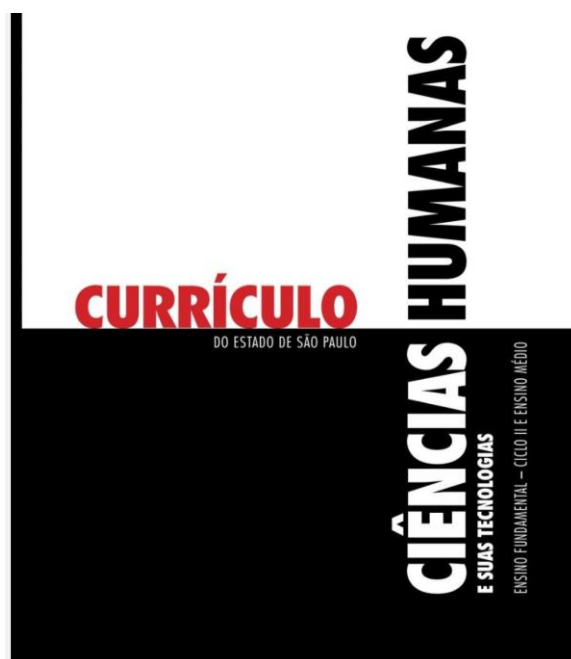
À luz da bibliografia entendemos que o currículo é fruto de uma seleção da cultura e sua configuração reflete o contexto histórico, político, social e econômico de sua produção, bem como os aspectos do sistema escolar no qual se insere e suas finalidades em determinado contexto. Por seu caráter abrangente, o currículo disciplinar pode relegar questões tidas como típicas de culturas minoritárias, não dando, assim, a ênfase necessária à diversidade cultural. Temos então que um currículo ideal seria aquele capaz de aglutinar tanto um conhecimento disciplinar, quanto as questões multiculturais.

Buscando entender como essa tensão se reflete na prática de produção dos textos legais, apresentamos nossa primeira fonte: o Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental (2019).

Em 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs um currículo básico para as etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Até aquele momento, não havia um documento curricular específico para cada estado, mas sim normativos nacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tendo como base esses normativos, cada professor tinha liberdade para construir seu plano anual de ensino.

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de propor um currículo básico para todas as escolas da sua rede visava, portanto, acabar com essa diversidade e estabelecer um mínimo de conteúdos a serem ensinados por cada disciplina, em cada etapa escolar, a cada bimestre. Ainda assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas mantinha certo grau de flexibilidade, pois, desde que respeitado o mínimo de conteúdos estabelecidos no Currículo, o professor poderia incluir em seu plano de ensino outros conhecimentos que considerasse pertinentes.

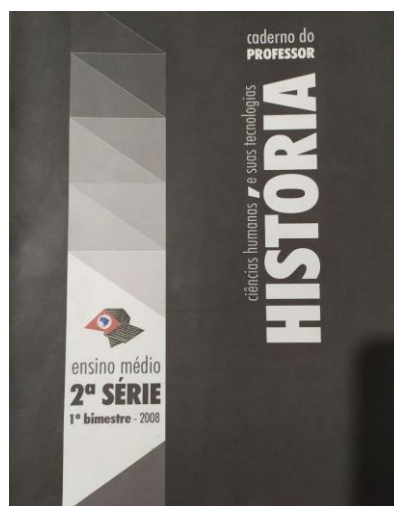
Para o Ensino Fundamental II e Médio, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o currículo era composto pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, assumindo como objetivo fundamental que o estudante desenvolvesse competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho.



Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2008, Capa).

Especificamente no currículo de História, a ênfase dos conteúdos e atividades propostas recaiu nas questões de identidade, no que se relacionava tanto ao universo social mais amplo da nacionalidade como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características sociais, materiais e culturais do Brasil e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro e também de outros povos e nações.

Além do documento curricular, havia também um conjunto de materiais de apoio dirigidos aos gestores, aos professores e aos alunos. Os Cadernos do Professor e do Aluno, eram organizados por disciplina, ano/série e bimestre. Neles eram apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares e direcionar o aluno no caminho de sua aprendizagem.



Caderno do Professor de História para a 2ª série do Ensino Médio – 1º bimestre (SÃO PAULO, 2008, Capa)

O Currículo do Estado de São Paulo e os materiais de apoio do Ensino Fundamental II estiveram vigentes na rede até 2019 e o do Ensino Médio foi gradativamente substituído entre 2020 e 2022.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o estado de São Paulo iniciou a reelaboração de seu currículo, à luz dos direcionamentos expressos no documento curricular nacional.

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada.

Assim como a BNCC, a elaboração do Currículo Paulista também foi dividida em etapas de ensino, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram aprovados em 2019 e o Ensino Médio em 2020. Portanto, como já mencionado, o antigo Currículo do Estado de São Paulo, bem como seu material de apoio, permaneceram em vigor até 2019, para o Ensino Fundamental II e, no Ensino Médio, ele foi paulatinamente substituído pelo Currículo Paulista e seus materiais entre 2020 e 2022.

Para a produção do Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a SEDUC-SP e a UNDIME-SP organizaram equipes de redatores específicos para etapa, conceito e disciplina, sendo: Educação Infantil, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História, Concepção do Currículo, Concepção de Educação Integral e Texto Introdutório de Ensino Religioso.

Essas equipes eram compostas por professores, diretores e/ou supervisores efetivos da rede estadual que são afastados de seus cargos nas escolas e/ou Diretorias de Ensino e designados para desempenharem a função de técnicos curriculares no Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais (CEIAI) ou no Centro de Ensino Fundamental - Anos Finais (CEFAF) no Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica (DECEGEP) da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

Cabe aqui uma observação sobre o contexto de produção desses materiais.

No âmbito nacional, em 2016 o país acabava de vivenciar um golpe de Estado, que culminou com o processo de impeachment, a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff e a instalação do governo de Michel Temer. Neste contexto, vimos ganhar força discursos reacionários pautados na ideologia ultraliberal, no fundamentalismo religioso e no antigo anticomunismo (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). Esses discursos influenciaram projetos no campo da educação, entre eles, o “Escola sem Partido”, surgido em 2004, mas que emergiu fortemente com essa onda

reacionária, propondo uma suposta “neutralidade” na educação. O movimento Escola sem Partido influenciou também as discussões sobre a BNCC⁶.

No estado de São Paulo, o ano de 2019 marcou o início do governo de João Dória, que nomeou Rossieli Soares para a Secretaria da Educação. Vale lembrar que Rossieli Soares foi Secretário de Educação Básica no MEC em 2017, quando a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada e em 2018, durante o governo de Michel Temer, ocupou o cargo de Ministro da Educação, ou seja, de certa forma, ele compactuava com os ideais do governo golpista e, como Secretário da Educação do estado de São Paulo, foi a favor reelaboração curricular pautada na BNCC, embora início dessa política não tenha se iniciado em sua gestão.

Quando assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares reorganizou a estrutura interna, transformando a antiga Coordenadoria de Gestão do Ensino Básico (CGEB) em Coordenadora Pedagógica (COPED). Ambas possuíam dentre suas atribuições, a função de elaborar o currículo da Educação Básica, ou seja, as equipes curriculares já existiam na SEDUC-SP. Porém, uma primeira grande reestruturação da SEDUC havia sido feita por Geraldo Alckmin em 2011, quando o Secretário da Educação era Herman Voorwald e o Currículo anterior - de 2008 - bem como seus materiais de apoio já estavam implementados na rede.

O Currículo do Estado de São Paulo e os materiais de apoio de 2008 foram feitos durante o governo de José Serra e a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro, na Secretaria da Educação. Entre os anos 1976 e 2010, a Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), dentro do organograma da Secretaria da Educação, era a responsável pela elaboração do material pedagógico direcionado aos profissionais da rede. Dessa forma, em 2008, a CENP, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, contrataram uma equipe de professores universitários para serem os autores do Currículo e seus materiais de apoio e compraram direitos autorais de imagens, textos e outros recursos para a composição do material, com validade de dez anos, renovados por mais dois anos.

⁶ Não afirmamos que houve uma interferência direta do movimento Escola sem Partido na elaboração da BNCC, mas sua presença nos debates se intensificou no período, demonstrando quais demandas disputaram espaço no processo político que tornou hegemônica a ideia de que uma base comum era necessária.

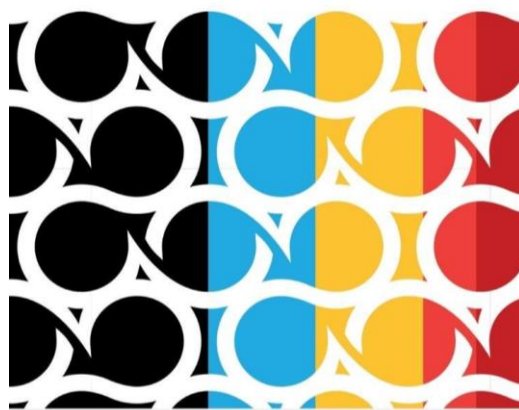
Em 2011, quando Geraldo Alckmin assumiu o governo do Estado de São Paulo e nomeou Herman Voorwald para a Secretaria da Educação, foi feita a reestruturação interna, com o lançamento do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, que previa uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. Apesar dessa mudança, o Currículo do Estado de São Paulo (2008) e os materiais de apoio do “Programa São Paulo faz escola” foram mantidos.

Em 2018, após a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental (2017), ainda durante o governo de Geraldo Alckmin, mas com José Roberto Nalini na Secretaria da Educação, as equipes curriculares da CGEB, em parceria com a UNDIME-SP, deram-se início ao processo de discussões sobre os direcionamentos para a elaboração de um novo currículo para o estado de São Paulo, justamente em um ano de eleição, portanto de transições políticas. A primeira versão do Currículo Paulista foi lançada para consulta pública durante a gestão do Governador Márcio França e do Secretário João Cury, que assumiram após Geraldo Alckmin se afastar do Governo do Estado para concorrer às eleições presidenciais.

Assim, na primeira versão do novo currículo, seus redatores, buscaram aglutinar os saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares, pois objetivava-se abranger as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. O documento também se propunha a contemplar as competências gerais discriminadas na BNCC, bem como as boas práticas dos currículos e orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas.

Em setembro de 2018, profissionais de toda a rede, estudantes e representantes de universidades e da sociedade civil foram convidados a participarem de uma consulta pública *online*, podendo opinar sobre a aprovação do documento e dar sugestões para o conteúdo da Versão Preliminar do Currículo Paulista. Segundo dados, *“totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade”* (SÃO PAULO, 2019, p. 20). Além das sugestões, o índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que pode ser considerado um alto índice de aceitabilidade do currículo entre os cidadãos que participaram da consulta pública (SÃO PAULO, 2019, p. 23). A partir dessas contribuições, o Currículo foi ajustado e submetido à avaliação do Conselho Estadual de Educação.

Em 2019, Rossieli Soares, enquanto Secretário da Educação de São Paulo, fez uma nova reestruturação da SEDUC-SP. Conforme já dissemos, a antiga CGEB foi transformada em COPED. Entretanto, um novo desafio lançava-se diante dessa equipe. Entre os meses de janeiro e maio de 2019, havia muitos ajustes a serem feitos no documento curricular, a partir das indicações do Conselho Estadual de Educação. A versão definitiva do Currículo Paulista só foi homologada em junho de 2019.



Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, Capa).

Além disso, diante de um novo currículo, os materiais de apoio para professores e alunos tinham que ser refeitos e o material antigo não poderia ser reaproveitado, pois os direitos autorais das imagens, textos e outros recursos estavam com o prazo de validade prestes a vencer, ou seja, o tempo se esgotava.

Assim, a SEDUC-SP, na gestão de Rossieli Soares, tomou a decisão de produzir novos materiais de apoio para professores e alunos dentro do Departamento de Desenvolvimento de Curricular e de Gestão Pedagógica (DECEGEP), com o direcionamento de seguirem as habilidades propostas no Currículo Paulista e utilizando imagens, textos e outros recursos retirados de bancos com direitos abertos, pois o próprio material também seria um Recurso Educacional Aberto (REA).

Voltemos para a apresentação do Currículo Paulista de Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado em junho de 2019. Seu texto é dividido basicamente em oito partes. A primeira parte traz um texto introdutório, em que apresenta a trajetória de construção do currículo e os fundamentos pedagógicos que veremos a seguir. A segunda parte trata da etapa da Educação Infantil e traz os aspectos pedagógicos e o organizador curricular desta etapa. Em seguida, o Ensino Fundamental, dividido nas áreas do conhecimento. Então, a terceira parte traz a Área de Linguagens, com uma introdução sobre os objetivos gerais da área, e a subdivisão em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, em que cada componente curricular apresenta os objetivos específicos e o organizador curricular. A quarta parte é reservada à Área de Matemática e ao componente de Matemática. Na quinta parte, temos a Área de Ciências da Natureza e o componente curricular de Ciências. Na sexta parte, a Área de Ciências Humanas e os componentes de Geografia e História. A sétima parte traz, assim como na BNCC, a Área e o componente de Ensino Religioso e, por fim, na última parte, as Referências Bibliográficas.

SUMÁRIO	O CURRÍCULO PAULISTA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA 1.1	SUMÁRIO	ÁREA DE MATEMÁTICA 3.0.3
	Apresentação 11		Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental 305
	Introdução 13		MATEMÁTICA 3.1
	Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista 28		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA 3.6.5
	Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista 29		Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental 370
	2ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 47		CIÊNCIAS 3.7.6
	Identidade e Finalidade da Educação Infantil 47		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS 3.9.9
	Aspectos Pedagógicos 59		Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 402
	Organizador Curricular – Intencionalidade educativa 69		GEOGRAFIA 4.0.7
	3ª ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL 81		Competências Específicas de Geografia para Ensino Fundamental 436
ÁREA DE LINGUAGENS 9.5	HISTÓRIA 4.6.3		
Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental 96	Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental 460		
LÍNGUA PORTUGUESA 1.0	ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO 4.9.1		
Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 108	ENSINO RELIGIOSO 5.0.1		
A organização do documento 110	Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental 506		
ARTE 2.1	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 5.1.5		
Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental 216			
Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental 224			
EDUCAÇÃO FÍSICA 2.4.6			
Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental 253			
As Etapas da Educação Básica 255			
LÍNGUA INGLESA 2.8.3			
Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental 289			

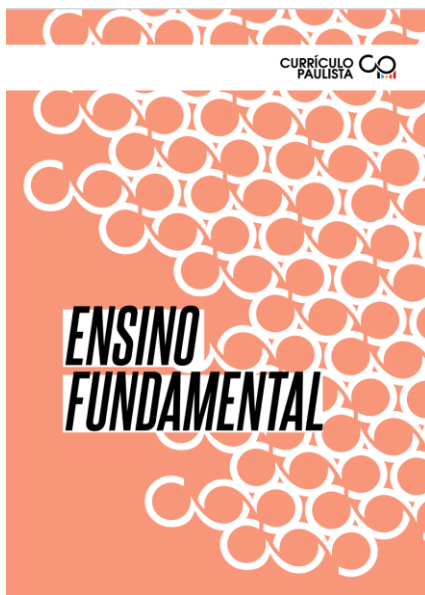
Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 7 - 8)

Pautado na BNCC, o Currículo Paulista utiliza termos, tais como: “componente curricular”, para designar as “disciplinas” escolares e “organizador curricular”,

referindo-se à grade curricular. Assim como pauta-se no desenvolvimento de competências e habilidades que se desdobram nos objetos de conhecimento de cada componente curricular.

O Currículo Paulista traz como objetivo geral o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa forma, indica claramente o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Assim, o Currículo Paulista (2019, p. 28 - 40) traz como fundamentos pedagógicos: o compromisso com a educação integral dos alunos, o compromisso com o desenvolvimento de competências e o compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multi)letramentos em todas as áreas do conhecimento. Além dos fundamentos pedagógicos, o currículo traz como um dos seus objetivos estimular e apoiar a construção do Projeto de Vida dos estudantes. Assume também o entendimento de que o estudante é consumidor e produtor de tecnologia, por isso tem a tecnologia digital como um de seus eixos.



Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 79)

Para o Ensino Fundamental, etapa de ensino que será estudada neste trabalho, o Currículo Paulista traz a necessidade de garantir que, ao final dessa etapa, o estudante se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente na tomada de decisões que

impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo da vida.

Retomamos aqui o conceito de “cultura escolar” de Dominique Julia (2001, p. 09). Fica explícito por meio dos objetivos do Currículo para o Ensino Fundamental que, para além da aprendizagem de saberes, a escola é lugar de remodelamento dos comportamentos dos indivíduos, conforme coloca Julia, pois o adolescente precisa constituir-se, ao final da etapa, como um cidadão autônomo, crítico, solidário, que toma decisões para o bem comum. Ou seja, a criança precisa também aprender a enquadrar-se em um modelo de sociedade que o aguarda e o receberá futuramente como cidadão e adulto produtivo.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Portanto, crianças e adolescentes, ao longo desse período escolar, passam por uma série de mudanças: físicas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais, entre outras. Essas transformações impõem desafios à elaboração de currículos, por isso, e conforme a BNCC, o Currículo Paulista mantém as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Para os Anos Iniciais, o Currículo Paulista traz como objetivos gerais estimular o desenvolvimento das crianças, ampliando a relação com as múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permitindo sua participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens. É ainda nessa etapa de ensino que se ampliam as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética e dos signos matemáticos, dos registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e espaço.

Na escola e para além dela, a afirmação de sua identidade em relação à comunidade na qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com o coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas. Além disso, é nesse momento que a criança inicia um processo de reconhecimento de suas potencialidades, de acolhimento e valorização das diferenças (SÃO PAULO, 2019, p.83).

Nos contextos social e cultural, as experiências das crianças, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação estimulam a curiosidade e a formulação de perguntas. Assim, a escola se apresenta como o lugar privilegiado para o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, para a construção e fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação. Conforme o documento curricular de São Paulo, as características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar, organizado em torno dos interesses manifestados pelas crianças para que, com base em suas vivências mais imediatas, elas possam, progressivamente, ampliar sua compreensão do mundo, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas (SÃO PAULO, 2019, p. 84).

Conforme a BNCC, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade em relação ao estágio anterior. Portanto, o Currículo Paulista aponta a necessidade, no contexto das diferentes áreas do conhecimento e nos vários componentes curriculares, de retomar, ampliar e ressignificar as aprendizagens desenvolvidas durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 86).

Os estudantes dessa etapa de ensino, inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, entre os 11 e os 14 anos, nesse período ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento intelectual, pois é nesse momento que se consolidam formas de produzir raciocínios mais abstratos. Os adolescentes tornam-se cada mais aptos a verem e avaliarem os fatos também pelo ponto de vista do outro, exercendo a empatia, habilidade importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (SÃO PAULO, 2019, p. 86).

Retomamos aqui o conceito de finalidades do ensino de Chervel (1999, p. 187-188), segundo o qual, a aquisição de valores morais e éticos, conforme objetivo exposto no Currículo Paulista para os Anos Finais do Ensino Fundamental, seria uma finalidade de ordem psicológica, ou seja, as faculdades do ser que a escola se propõe a desenvolver em cada etapa como a reflexão, o julgamento e o sentimento moral por exemplo.

O Currículo Paulista alerta ainda para o cuidado para que o processo de aprendizagem não seja fragilizado na transição dos Anos Iniciais para os Finais, o

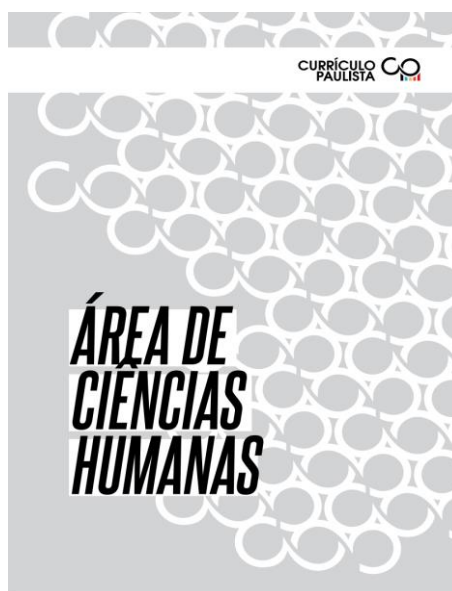
que poderia acarretar obstáculos na aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 87). Assim, aponta a necessidade de que os professores estabeleçam uma relação sensível e compromissada com os estudantes, a fim de construir um ambiente de confiança e respeito, em que as aulas representem oportunidades de desenvolver conhecimentos, valores e atitudes. (SÃO PAULO, 2019, p. 87-88).

Sobre a passagem entre os Anos Iniciais e os Finais, destacamos dois pontos. O primeiro em relação ao papel do professor descrito no Currículo Paulista, exposto no parágrafo acima. A transição entre as fases do Ensino Fundamental é simplificada à atuação mais ou menos “sensível e compromissada” do professor, ou seja, desonera-se o estado como o responsável pelo sistema de ensino e responsabiliza-se o professor que deve apenas estabelecer uma relação de confiança e respeito com seu aluno e essa seria a chave do sucesso para que a mudança entre as duas fases aconteça de modo a minimizar as descontinuidades.

E chegamos ao segundo ponto. Para orientá-lo nessa tarefa, o professor poderá fazer uso de dispositivos pedagógicos disponibilizados pelos órgãos centrais, conforme alertou Julia (2001, p. 11), que, teoricamente, servem para facilitar a aplicação das regras estabelecidas. Entretanto, como veremos na análise das fontes, a transição entre os Anos Iniciais e os Finais do Ensino Fundamental se dará de forma abrupta, evidenciando as rupturas que existem no próprio sistema de ensino e não em decorrência do trabalho dos professores.

Por fim, sobre a questão da cultura digital que tem promovido mudanças significativas nas sociedades contemporâneas em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e outros objetos, o Currículo Paulista demonstra preocupação em trazer a importância de que a instituição escolar preserve seu compromisso de propiciar reflexões e análises mais aprofundadas, contribuindo para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a escola compreenda e incorpore as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação. Também é necessário que a escola aponte para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente dos adolescentes na cultura digital (SÃO PAULO, 2019, p. 90).

Após a apresentação dos fundamentos gerais do Currículo Paulista, o documento passa para uma descrição das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. Como já mencionamos, são cinco as áreas do conhecimento: a área de Linguagens, a área de Matemática, a área de Ciências da Natureza, a área de Ciências Humanas e a área de Ensino Religioso. Vejamos agora como é apresentada a área de Ciências Humanas no Currículo Paulista, que será o foco deste trabalho.



Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 397)

A área de Ciências Humanas, no Currículo Paulista, engloba os componentes de Geografia e História. Nessa área do conhecimento, o estudante deve ter a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e a natureza, de forma contextualizada e significativa (SÃO PAULO, 2019, p. 399).

Conforme a proposta do Currículo Paulista para a área, o ensino das Ciências Humanas deve indicar caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a proporcionar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade (SÃO PAULO, 2019, p. 399).

Para o Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas deve contribuir para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural, tendo como ponto de partida, nos Anos Iniciais, a reflexão sobre a sua inserção singular e as suas relações no seu lugar de vivência, considerando, posteriormente, nos Anos Finais, as conexões com tempos e espaços mais amplos (SÃO PAULO, 2019, p. 401).

No documento curricular, os objetos de conhecimento das unidades temáticas de Geografia e História possuem alinhamento teórico-metodológico ao longo do Ensino Fundamental. Isso fica claro no material de apoio dos Anos Iniciais, como veremos, pois há um material único para História e Geografia e as Sequências Didáticas trabalham conjuntamente com habilidades desses componentes curriculares. Já para os Anos Finais, há materiais separados de História e de Geografia e as Situações de Aprendizagem não citam as correspondências entre os materiais.

Com base na BNCC, o Currículo Paulista apresenta as competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, conforme vemos no quadro abaixo:

<p>1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.</p>

<p>2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico- científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.</p>

<p>3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.</p>

<p>4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 402)

Especificamente na parte destinada ao componente de História, o Currículo Paulista destaca a importância de compreender aspectos do presente por meio do passado, além da necessidade de reelaborar a história a partir de novos questionamentos.

De acordo com o documento, é preciso considerar que o professor não é um transmissor de conhecimento e os estudantes não são seres passivos que apenas absorvem os conteúdos transmitidos, o professor é considerado o mediador do conhecimento e o estudante é um ser ativo no seu processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2019, p. 453 - 454).

Os redatores do Currículo de História indicam que um dos maiores desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade do uso de fontes históricas. Sobre como utilizar as fontes históricas em sala de aula, o Currículo traz o conceito de “atitude historiadora”. O termo “atitude historiadora”, no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 454 - 455). Conforme o Currículo Paulista:

Um dos desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade de estudantes e professores assumirem uma “atitude historiadora”, dando

destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos. É desejável também ir a campo com os estudantes: observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (como, por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola). (SÃO PAULO, 2019, p. 454 - 455)

Segundo o documento, também se assume uma atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da “consciência histórica”⁷, entendida como uma consciência inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 455 - 456).

Conforme a BNCC, o Currículo Paulista também apresenta as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, conforme podemos observar no quadro abaixo:

- | |
|--|
| 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. |
| 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. |
| 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. |
| 4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |
| 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus |

⁷ Destacamos aqui a leitura dos redatores do Currículo que é feita do conceito de “consciência histórica de Rüsen. RÜSEN, J. Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.

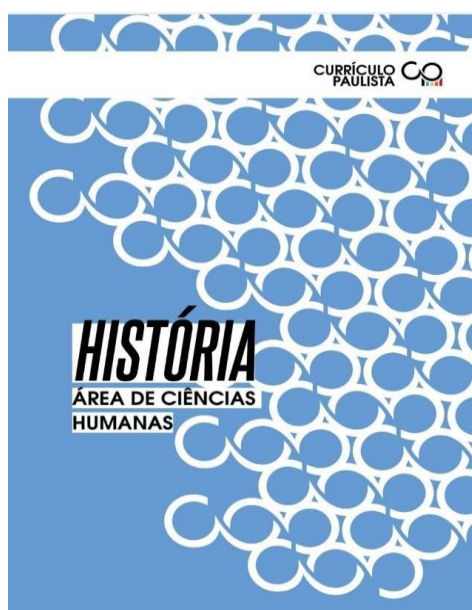
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

Competências de História para o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 460 - 461)

Após a apresentação das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, o documento traz o organizador curricular de História. Uma novidade em relação ao currículo anterior é que este contempla todos anos do Ensino Fundamental e não apenas o ciclo II, como seu predecessor.



Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 451)

O organizador curricular de História está estruturado ano a ano, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dividido em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. Conforme vemos na figura abaixo, que mostra a primeira página do organizador curricular de História:

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.	Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI03) Identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social, temporal e espacial.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI06A) Conhecer histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI06B) Identificar os diferentes papéis das mulheres na família e na escola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.

Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 462)

O Currículo Paulista de História e seu material de apoio propõe o desenvolvimento de um total de 179 habilidades, sendo 151 a partir da BNCC e 28 elaboradas especificamente para o estado de São Paulo, distribuídas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. No quadro a seguir, vemos como identificar uma habilidade de História:

ENTENDENDO AS HABILIDADES:

(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem na América e no Brasil.

Verbo: indica o processo cognitivo

Complemento do verbo: objeto de conhecimento/ conhecimento/conteúdo

Modificadores: indicam contexto ou maior especificação da aprendizagem

*indica que é uma habilidade específica do Currículo Paulista.

(SÃO PAULO, 2022, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2002, p. 14)

Até aqui, apresentamos a estrutura do Currículo Paulista, seu contexto de produção e seus objetivos gerais e na Área de Ciências Humanas. As habilidades do Currículo de História, sua distribuição ao longo dos anos do Ensino Fundamental e sua coerência serão analisadas no Capítulo 3.

Entendemos que o Currículo Paulista é uma leitura das leituras possíveis produzidas pela equipe curricular da SEDUC-SP da BNCC, das legislações vigentes e das referências bibliográficas que constam no Currículo e nos materiais de apoio, direcionando as práticas pedagógicas.

Os professores, por sua vez, utilizam estratégias e fazem uma outra leitura desse material, apropriam-se do Currículo, ressignificam seus conteúdos (Certeau, 1982 b, p.15) e aplicam ou não suas orientações, daí o Currículo como espaço de disputa de poder pela legitimidade dos saberes que serão transmitidos aos alunos.

Para além das aprendizagens formais, Chervel (1990, p. 184) também chama a atenção para o papel formativo e conformativo do sistema escolar, sendo por meio da escola que se molda e modifica a cultura da sociedade, daí a importância dos saberes selecionados - pelos redatores - para fazerem parte ou não do currículo, além da transmissão da cultura escolar.

Conforme Julia (2001, p. 28), a cultura escolar envolve não apenas os saberes, mas o enquadramento do comportamento das crianças na sociedade, por isso faz-se necessário todo um cuidado na seleção das versões, dos temas e assuntos a serem desenvolvidos nas escolas, que, na maioria das vezes, visa a educação moral dos indivíduos em formação.

À luz desses apontamentos, partiremos agora, para a apresentação da concepção de “literatura cinzenta” ou materiais pedagógicos intermediários” e apresentaremos os materiais de apoio do Currículo Paulista, os Cadernos do Professor e do Aluno.

1.2. DISCURSOS PEDAGÓGICOS INTERMEDIÁRIOS E OS MATERIAIS DE APOIO DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO PAULISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos documentos curriculares, materiais de apoio ao professor, instrumentos legais, textos normativos, entre outros, requer cuidado. Entendemos a função prescritiva desses documentos, entretanto também precisamos evidenciar as resistências e as tensões que eles revelam no decorrer de sua implementação.

Procurando compreender com maior profundidade as intenções do estado de São Paulo em produzir um material didático a partir do Currículo Paulista com orientações específicas direcionadas ao professor, buscamos ajuda nos apontamentos feitos por Moraes, Souza e Amparo (2009). Pela semelhança entre os materiais por eles analisados e os que compõem o *corpus* deste trabalho, justificamos o aproveitamento desse estudo.

Moraes, Souza e Amparo (2009) analisaram um conjunto de revistas chamado “Caderno Ideias”, que consistia em um material produzido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e direcionado às equipes das Delegacias de Ensino e das unidades escolares do ensino público. Segundo os autores, o objetivo principal deste material era o de chegar à escola e se transformar em um objeto de trabalho, estudo e formação, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino, identificada como não ideal naquele momento. Deixava-se claro nas edições do *Caderno Ideias* que o objetivo era fazer com que as pesquisas publicadas fossem um meio de mudar a prática dos educadores (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p.155).

Segundo Moraes, Souza e Amparo, o periódico traz leituras sobre a situação do ensino público brasileiro, teorias de ensino e questões específicas daquele momento histórico. Os autores destacam que a fonte analisada foi capaz de indicar as tensões, acomodações e resistências dos atores sociais e de reconstruir as questões envolvidas na reforma educacional que se operou nos anos 1980 com a

implementação de um novo modelo de escolarização cujo objetivo era eliminar o analfabetismo, a evasão e a repetência, assegurando a universalização do acesso e a ampliação da escolarização obrigatória (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p. 153-154).

Assim como Moraes, Souza e Amparo (2009), nosso objetivo também é conseguir evidenciar as conformações com as normas e modelos propostos, mas, sobretudo, ressaltar as tensões e resistências que emanam dos processos de implementação de novos documentos curriculares, sobretudo analisando os materiais de apoio, que embora tenham o mesmo local de produção do Currículo Paulista, se configuram como uma interpretação dele, tendo também objetivos diferentes.

Para denominar materiais como o *Caderno Ideias*, os autores adotaram o termo “discursos pedagógicos intermediários”, para designar uma espécie de literatura cinzenta. Esse termo daria conta de enfatizar a ambiguidade e indeterminação da escrita desses materiais que são disponibilizados por meio de apostilas e cadernos de formação continuada, coleções de leituras para professores, textos técnicos e outras publicações de origem oficial (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p. 154).

As definições “discursos pedagógicos intermediários” e “literatura cinzenta” cabem muito bem para designar parte dos materiais que utilizamos em nosso trabalho. Falamos dos Cadernos do Professor e do Aluno, produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que foram analisados nesta pesquisa. Esses Cadernos, assim como o *Caderno Ideias*, são materiais que mostram certa ambiguidade, são distintos dos documentos legais, ou seja, dos documentos curriculares, ao mesmo tempo em que se constituem como uma interpretação autorizada deles, produzida pelo órgão central, que tem por objetivo direcionar a prática pedagógica e a aprendizagem.

Moraes, Souza e Amparo (2009) apontam que, no *Caderno Ideias* articulam-se o discurso acadêmico, o técnico-educacional e o político, de modo a provocar mudança nas práticas dos professores e a atribuir-lhes um novo perfil. De acordo com os autores, o periódico se constitui em um discurso autorizado, que completa e comenta os documentos oficiais, processo que Bourdieu (1990) chama de “leituras de leituras”.

No texto *Leitura, leitores, letrados, literatura*, Bourdieu (1990) aponta para a distância entre as práticas e as interpretações produzidas sobre essas práticas. Segundo Bourdieu, para realizar a leitura o leitor precisa, primeiramente, possuir a

cifra, o código que será utilizado para decodificar o texto. Além disso, destaca o autor que o processo de leitura cria, necessariamente, uma interpretação sobre aquilo que se lê (BOURDIEU, 1990, p. 136).

Esse processo de criação de uma interpretação, para Bourdieu, nada mais é do que uma luta política. Nas palavras do autor:

O intérprete que impõe sua interpretação não é apenas alguém que dá a última palavra numa querela filológica (...), mas também, com muita frequência, é alguém que dá a última palavra numa luta política, alguém que, apropriando-se da palavra, coloca o *sensu comum* do seu lado. (BOURDIEU, 1990, p. 136-137).

Ora, se a produção de uma interpretação é a imposição da sua verdade em uma disputa política, a Secretaria da Educação paulista, ao elaborar um discurso pedagógico intermediário, neste caso, os Cadernos do Professor, cria uma interpretação “autorizada” do documento oficial, o Currículo Paulista.

Nesse sentido, o professor, ao utilizar-se desse material, já parte de uma interpretação do documento curricular produzida pelo órgão central. Nessa disputa de poder, na luta pelas leituras válidas, a instituição sai na frente ao propor de antemão a sua própria interpretação do documento curricular, tendo como um de seus principais objetivos orientar e controlar a prática docente.

Entretanto, Bourdieu chama a atenção ainda para uma questão. O uso que faz da palavra, da interpretação, pode não ser o mesmo que dela faziam os que a produziram (BOURDIEU, 1990, p. 138). Esse apontamento de Bourdieu nos permite afirmar que, diante dos materiais produzidos pela Secretaria da Educação, os professores podem usufruir de certa liberdade de atuação. A partir da lógica apresentada por Bourdieu, mesmo que os materiais oficiais indiquem para um determinado caminho interpretativo, os professores podem produzir suas próprias leituras sobre esses materiais, interpretações que estejam mais próximas de seus interesses e práticas. Ou seja, ao produzir sua própria interpretação, o professor se apropria dos documentos curriculares e materiais de apoio.

Certeau (1982 b, p. 06) também chama a atenção para o fato de que o “consumidor” é aquele que se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio. Para o autor, não é apenas o “fabricante” que controla o sistema da produção, mas o consumidor também é capaz de exercer uma atividade produtiva ao transformar o espaço que lhe é imposto (CERTEAU, 1982, p. 6). Nesse sentido, o

professor, ao produzir sua própria interpretação sobre os materiais que lhe são disponibilizados, atua como um produtor de sentido.

O inverso também pode ser verdadeiro. Bourdieu aponta para os perigos de uma leitura inconsciente em que o leitor interpreta aquilo que está escrito como algo lógico, sem perceber ou considerar que já está lidando com um material “retraduzido”, ressignificado (BOURDIEU, 1990, p. 139). Nesse sentido, uma leitura desatenta dos Cadernos do Professor pode levar o docente a adotar como verdadeira e única a interpretação do documento curricular proposta pelo órgão central.

Isso significa que, quando trabalhamos um objeto (...), devemos nos interrogar sobre o estatuto teórico da operação de que o texto é produto. Nossa leitura é a leitura de um letrado, de um leitor, que lê um leitor, um letrado. E, portanto, há uma grande probabilidade de que tomemos como evidente tudo o que esse letrado tomava como evidente, a menos que se faça uma crítica epistemológica e sociológica da leitura. Situar a leitura do texto lido numa história da produção e da transmissão culturais significa ter uma possibilidade de controlar não só a relação do leitor com seu objeto, mas também a relação com o objeto que foi investido nesse objeto. (BOURDIEU, 1990, p. 142)

Podemos tecer alguns comentários à luz dos conceitos apresentados. A análise dos Cadernos do Professor e do Aluno que nos propomos a estudar deve procurar desnudar os interesses da instituição de controle em produzir uma interpretação própria do documento curricular.

Ressaltamos que, assim como apontaram Moraes, Souza e Amparo, os materiais de apoio didático, assim como todo texto oficial, assume o caráter de prescrição e de modelagem de modos de ser e de agir dos professores, constituindo-se em discursos autorizados, legitimados pela apropriação de saberes dos campos científico, educacional e político (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p. 161). Assim, apesar de constituírem-se como leituras do Currículo Paulista, continuam sendo discursos oficiais que possuem a intenção de direcionar a prática pedagógica do professor.

Sobre os Cadernos do Aluno, eles também se configuram como discursos autorizados e leituras do Currículo Paulista, porém são destinados a públicos diferentes e possuem objetivos diferentes dos Cadernos do Professor. Destinados aos alunos, esse material é parecido com os livros didáticos, é um instrumento pedagógico, pois produz técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários,

sugestões de trabalho e outras tarefas que os alunos devem desempenhar para que alcancem a apreensão dos conteúdos.

Há que se destacar uma grande diferença em relação aos livros didáticos. Os Cadernos do Aluno são cadernos de atividades, ou seja, não possuem textos expositivos do conteúdo. A indicação de conteúdo é feita por meio da indicação de pesquisas que devem ser realizadas nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sites da internet ou mesmo a aula expositiva do professor, conforme veremos no Capítulo 3, na análise das atividades.

Esse é um ponto importante, pois se o Caderno do Aluno se configura como um caderno de atividades, sem a apresentação dos conteúdos, privilegia-se a atividade como canal de comunicação com o aluno, configurando-se como um documento já orientado para o trabalho escolar (PERRENOUD, 1995, p. 41).

Nos Cadernos do Aluno, as atividades não estão inseridas em um contexto, distanciando, ou até dissociando, aquilo que o professor ensina, daquilo que o aluno aprende. Colocamo-nos diante da seguinte reflexão instigada por Perrenoud: *“Por que razão, no momento de avaliar, se referiria o professor a textos que não se serviu para planificar o seu ensino?”* (PERRENOUD, 1995, p. 41). Essa reflexão é essencial, pois o Caderno do Professor também não traz os conteúdos, ou seja, ele terá que planejar sua prática pedagógica a partir do conteúdo das atividades e não o contrário.

Ao mesmo tempo que esse processo pode contribuir ainda mais para o caráter prescritivo do material, direcionando a prática pedagógica a partir dos objetivos impostos nas atividades e, dessa forma, fornecendo ferramentas para que a instituição faça o controle sobre o ensino. Conforme Perrenoud (1995, p. 47), essa operação obriga, inclusive, a uma redefinição do papel do professor: *“de distribuidor do saber escolar, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar”*.

Conforme aponta Circe Bittencourt (2002, p. 72), referindo-se ao livro didático, este material é um sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, sendo por seu intermédio transmitidos os conhecimentos considerados fundamentais para uma sociedade.

Bittencourt (2002, p. 72) destaca a função de portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que o material didático desempenha. Retomando Forquin (1993, p. 14 - 15), a cultura transmitida no âmbito escolar pode ser entendida como uma seleção dos saberes produzidos por determinada sociedade

em seu tempo. Por isso, segundo o autor, é preciso questionar se os saberes selecionados são aqueles verdadeiramente necessários para o indivíduo naquele contexto.

Então, entra em cena mais uma vez o professor. Mesmo que o Caderno do Aluno não seja direcionado a ele, o uso que o professor faz do material didático do aluno pode transformar esse “veículo ideológico”, conforme Bittencourt (2002) em um instrumento de trabalho mais adequado à realidade e às necessidades de ensino. Ou seja, mesmo que o material seja direcionado ao aluno, não podemos omitir o poder que o professor exerce sobre ele, na seleção dos conteúdos, na escolha ou exclusão das atividades, na metodologia aplicada, enfim, em sua prática pedagógica.

Então, considerando o professor como principal agente da prática pedagógica e produtor das leituras sobre os materiais de apoio, vamos à apresentação das fontes.

O material de apoio do Currículo Paulista é composto pelos Cadernos do Professor e do Aluno. Os materiais são divididos por bimestres, para cada ano do Ensino Fundamental há 4 Cadernos do Professor e 4 do Aluno, que podem estar agrupados por semestre, ou seja, volume 1 para 1º e 2º bimestres e volume 2 para 3º e 4º bimestres. Este material foi elaborado a partir da homologação do Currículo Paulista, em junho de 2019, até 2020, sendo disponibilizado para a rede a partir do início de 2020 e então replicados nos anos subsequentes⁸.

O material dos Anos Iniciais foi elaborado, organizado e revisado pela equipe curricular do Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais (CEIAI). Essa equipe é composta por professores, diretores e/ou supervisores efetivos da rede estadual que são designados para desempenharem a função de técnicos curriculares na SEDUC-SP. Há uma considerável rotatividade de pessoal nas equipes curriculares. Assim, não é possível deduzir que a mesma equipe que participou da elaboração do Currículo Paulista para essa fase da etapa do Ensino Fundamental seja a mesma que elaborou os materiais de apoio. Esse material faz parte do conjunto denominado “Sociedade e Natureza”, que traz as atividades de Ciências, de História e Geografia, essas duas últimas trabalhadas conjuntamente.

⁸ Para compor o *corpus* documental deste trabalho, optamos pelo uso das versões digitais disponibilizadas em 2022, no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde também estão disponibilizados o Currículo Paulista e os demais materiais de apoio que compõem o conjunto chamado “Currículo em Ação”. Os materiais estão disponíveis em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

O material dos Anos Finais foi produzido pela equipe curricular do Centro de Ensino Fundamental Anos Finais (CEFAF) da SEDUC-SP, entretanto sua produção inicial também contou com a colaboração de uma equipe de Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) de História que atuavam nas Diretorias de Ensino de Piracicaba, Miracatu, Itapevi, Itararé, Americana, Fernandópolis, Campinas Oeste, Assis, Santos, Taquaritinga e Araraquara em 2019. Os PCNP são professores da rede que são designados para desempenharem a função de Professores Coordenadores de suas disciplinas nas respectivas Diretorias de Ensino. O material dos Anos Finais também contou com a revisão conceitual feita por duas profissionais externas contratadas: Joelza Ester Domingues (Mestre em História) e Carolina Machado Rocha Busch Pereira (Doutora em Geografia).

Esse material é impresso e distribuído em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual, além das escolas de outras redes, cujos municípios fizeram a adesão ao Currículo Paulista. Atualmente, 621 dos 645 municípios do Estado de São Paulo já fizeram a adesão, passando a ter acesso aos cursos de formação dos profissionais da educação disponibilizados via Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), aos materiais didáticos subsidiados e ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) gratuito.

Para se ter uma dimensão do impacto desse material, apenas contabilizando as escolas da rede pública estadual, são 4.597 escolas que oferecem os Anos Iniciais e Anos Finais do Fundamental. Dados oficiais de 2019 mostravam mais de dois milhões⁹ de alunos matriculados nessa etapa de ensino (SÃO PAULO, 2019, p. 14 - 15). Isso sem contar o número de escolas e estudantes matriculados nas redes municipais de ensino que fizeram a adesão ao Currículo Paulista e passaram também a utilizar o material de apoio.

Ademais, há que se considerar que São Paulo foi um dos estados pioneiros a produzir seu próprio material didático pautado na BNCC e vale destacar que, além de impresso e distribuído nas escolas da rede pública paulista e conveniadas, esse material também está disponível na internet em formato digital e possui os direitos abertos, podendo ser utilizados por professores de todo país em suas versões

⁹ Em 2019 eram 2.037.308 alunos matriculados em escolas que ofertam o Ensino Fundamental na rede pública estadual de São Paulo, sendo 646.725 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 1.390.583 nos Anos Finais (SÃO PAULO, 2019, p. 14 - 15).

originais ou sendo modificados e servindo de base para a elaboração de novos materiais didáticos.

O material de apoio é composto por Sequências Didáticas/Situações de Aprendizagem que foram elaboradas a partir das competências gerais do Currículo Paulista de cada componente curricular e visando o desenvolvimento das habilidades previstas para serem estudadas em cada bimestre, em cada um dos anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º.

Como regra geral, o Caderno do Professor espelha as Sequências Didáticas/Situações de Aprendizagem propostas no Caderno do Aluno, trazendo também orientações ao professor de como apoiar seus alunos no desenvolvimento das atividades e, por vezes, algumas indicações para aprofundamento das temáticas propostas.

Entendemos que o Caderno do Professor complementa o do Aluno. Até porque, como dissemos, partimos do pressuposto que, embora tenham funções diferentes e sejam destinados a sujeitos diferentes, consideramos o professor como principal agente da prática pedagógica e produtor das leituras sobre ambos os materiais de apoio.

Vamos tecer algumas considerações sobre os materiais de cada fase do Ensino Fundamental, começando pelos Anos Iniciais.

O material “Sociedade e Natureza” dos Anos Iniciais traz as Sequências Didáticas de Ciências, de História e Geografia. Esclarecemos que o professor que ministra aulas de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), é um Pedagogo e ministra aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, assim como os membros da equipe do CEIAI que produziram o Caderno “Sociedade e Natureza” dos Anos Iniciais.

Para os Anos Iniciais, o material é organizado da seguinte forma: o Caderno do Professor é um volume único, contendo o conteúdo dos 4 bimestres e o Caderno do Aluno é dividido em dois volumes, sendo o volume 1 com o conteúdo do 1º e 2º bimestre e o volume 2 do 3º e 4º bimestre.

O Caderno “Sociedade e Natureza” do Professor fica disponível apenas em formato digital e pode ser acessado livremente no site¹⁰ dos materiais de apoio do

¹⁰ Materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

Currículo Paulista. Os Cadernos dos Alunos são impressos e distribuídos para cada aluno matriculado nas escolas da rede pública estadual e conveniada, além de também ficarem disponíveis em formato digital, no mesmo site¹¹ onde se encontram os Cadernos do Professor.

O Caderno do Professor “Sociedade e Natureza” dos Anos Iniciais traz o mesmo texto introdutório do 1º ao 4º ano, há uma alteração apenas no 5º ano, cujo texto já busca iniciar a transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental, como veremos adiante. Do 1º ao 4º ano, segundo seus autores, este Caderno “Sociedade e Natureza” tem por objetivo:

(...) garantir uma diversidade de estratégias como leituras, situações investigativas, experiências, ensino híbrido, elaboração de textos, esquemas e mapas, brincadeiras, sugestões de vídeos, textos, músicas e softwares etc. Isso tudo com a intenção de propiciar aos(às) estudantes uma formação que permita a interpretação dos fenômenos e do mundo ao seu redor de forma que ultrapasse as explicações do senso comum, sem deixar de valorizar as experiências pessoais, promovendo o respeito, o diálogo, a autonomia, a responsabilidade a flexibilidade, a resiliência e a determinação. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 1º ANO, VOL. U., 2022, p. 03)

Podemos observar que os objetivos apontados são amplos e não específicos da disciplina de História, pois precisam dar conta de promover aprendizagens nos três componentes trabalhados no Caderno: História, Geografia e Ciências. As estratégias mencionadas, como a leitura, o ensino híbrido, situações de investigação e experiências, a elaboração de textos, esquemas e mapas, entre outras citadas, podem proporcionar aos alunos a interpretação de fenômenos naturais, típicos das Ciências da Natureza, como também sociais, estudados pela História e Geografia. Assim, o recurso utilizado de trazer estratégias mais amplas dá conta de abarcar as duas áreas englobadas no Caderno “Sociedade e Natureza”, quais sejam: Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Outro ponto a ser destacado nos objetivos acima é o trabalho com as chamadas competências socioemocionais, como a autonomia, a responsabilidade, a resiliência e a determinação, citadas no texto. Segundo o Currículo Paulista, um de seus compromissos é com a formação integral do estudante, reforçando que as

¹¹ Materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

competências cognitivas são indissociáveis das socioemocionais e seu desenvolvimento ocorre simultaneamente; conforme o Currículo Paulista:

Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo 26 conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos. (SÃO PAULO, 2019, p. 25 - 26)

O Caderno do Aluno, “Sociedade e Natureza” vem junto com outros cadernos, como “Tecnologia e Inovação” no 1º e 2º ano e “Ler e Escrever” no 3º, 4º e 5º. Por conter mais componentes curriculares e pela necessidade de ser mais direto para facilitar a compreensão do estudante, o texto introdutório do Caderno do Aluno possui um parágrafo específico para explicar o que o aluno encontrará nas atividades de Geografia e História.

No material de Geografia e História você terá a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, espaço, a sociedade e a natureza. Na parte de Geografia constam fotos, imagens, plantas, maquetes. São diversas representações que poderão auxiliar na localização do dia a dia. Já a parte de História, possibilita o conhecimento da sociedade humana em diferentes tempos e espaços, através de fontes históricas, que podem possibilitar a você uma “atitude historiadora”. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 1º ANO, VOL. 1, 2022, p. 03)

Ressaltamos que, embora a Sequência Didática seja construída de forma a trabalhar conjuntamente com História e Geografia, na maioria delas, como veremos na análise das atividades, as habilidades de História e de Geografia não se misturam, raramente sendo trabalhadas de forma integrada em uma mesma atividade. De forma geral, elas serão, quase em sua totalidade, trabalhadas separadamente nas atividades, embora integradas na Sequência Didática como um todo.

Vale destacar também a preocupação com o uso de fontes históricas e a ênfase no conceito de “atitude historiadora” presente no Currículo Paulista e retomado nos materiais de apoio. Segundo esse conceito, professores e estudantes devem posicionar-se como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 454 - 455).

O conceito de “atitude historiadora” já aparece na BNCC e será central no Currículo Paulista e em seus materiais de apoio, sendo constantemente retomado e citado como conceito norteador das atividades, possibilitando o exercício de humanização e socialização, colocando os indivíduos em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas e promovendo, assim, o letramento em História.

No Caderno do Professor do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o texto Introdutório apresenta uma importante mudança. Não traz mais um parágrafo amplo tratando de estratégias comuns para “Sociedade e Natureza”, mas sim um texto mais robusto explicitando os objetivos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Retomado o próprio Currículo Paulista, na área de Ciências Humanas, o estudante do Ensino Fundamental deve ter a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e a natureza, de forma contextualizada e significativa (SÃO PAULO, 2019, p. 399).

Conforme os autores, o material “Sociedade e Natureza” possui uma abordagem que potencializa as descobertas, o estímulo, às argumentações e análises para desenvolver o pensamento crítico do aluno, especialmente nessa fase de transição para os Anos Finais, em que as crianças estão começando a construir o pensamento abstrato. Ainda assim é necessário valorizar e problematizar suas vivências e experiências pessoais, buscando criar espaços de fala e escuta em diversos ambientes educativos, como bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. U., 2022, p. 09).

O processo de aprendizagem proposto nos Cadernos “Sociedade e Natureza” leva em conta a aprendizagem de forma progressiva, dialogando, primeiramente, com a realidade da comunidade escolar, depois da comunidade, do estado e do país sucessivamente, buscando a ampliação dos olhares e abordando as características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais de cada localidade, procurando também a integração com os temas contemporâneos, pois é importante também que os alunos sejam levados a perceber as relações entre o ambiente e a ação dos seres humanos, refletindo sobre os significados dessas relações (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. U., 2022, p. 10).

Assim, no 1º e 2º ano, propõe-se o estudo do contexto do estudante, o conhecimento de si, do outro, da família, da escola e da comunidade. No 3º ano, amplia-se o objetivo para o estudo da trajetória do município e dos grupos que o formaram. No 4º e 5º anos há uma alteração significativa, a História se desloca do particular para o geral e da localidade onde se vive para tempos e espaços mais amplos. Tal mudança apresenta-se como possibilidade de melhorar a articulação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, diminuindo o descompasso entre essas duas fases da mesma etapa de ensino (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. U., 2022, p. 10).

Aqui cabe uma observação. Apenas na Introdução do Caderno do Professor do 5º ano é que se procura trazer essa ideia da progressão das aprendizagens. É certo que essa orientação aparece no Currículo Paulista, mas são dois documentos com propósitos diferentes. O Currículo será consultado como material formativo, talvez até mesmo estudado nos momentos de trabalho pedagógico coletivo ou nas horas de estudo individual do professor. Já este Caderno será o material didático, o instrumento utilizado em sala de aula e no planejamento das aulas. Seria ideal que esta informação mais completa sobre o que se espera em cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estivesse em todos os Cadernos do Professor e não apenas no 5º ano.

Conforme o Caderno do Professor de “Sociedade e Natureza”, alinhado ao componente de Geografia, em História, o material de apoio propõe o trabalho por meio de métodos investigativos em comum e de temáticas semelhantes:

(Re)conhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/produzir conhecimento a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais) são propostas dos dois componentes.(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. U., 2022, p. 10).

Novamente, ressalta-se no material a necessidade de estudantes e professores assumirem uma “atitude historiadora”, dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos. É desejável, também, ir a campo com os alunos, observar contextos,

entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. U., 2022, p. 10).

Como pudemos observar, há no texto introdutório do Caderno do Professor do 5º ano uma preocupação com a transição entre os Anos Iniciais e Anos Finais que ficará muito explícita nos conteúdos do Currículo de História e dos materiais de apoio analisados, mas não como uma continuidade e sim como ruptura. O Caderno de “Sociedade e Natureza” com Sequências Didáticas integradas de Geografia e História darão espaço a dois Cadernos, um de História e um de Geografia e à Situações de Aprendizagem elaboradas exclusivamente para cada um dos componentes curriculares, mais extensas e complexas do que as Sequências Didáticas.

O Caderno do Professor de cada ano possui quatro Unidades, divididas em quatro Sequências Didáticas, uma para cada bimestre. Destacamos que este é um dos materiais didáticos disponibilizados ao professor, não o único. Entretanto, conforme orientação da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ele traz os conteúdos mínimos, pois as Sequências Didáticas propostas incidem sobre o que a Secretaria da Educação determina como sendo as habilidades essenciais¹², ou seja, as aprendizagens imprescindíveis para cada ano/série e etapa de ensino. Dessa forma, dizemos de antemão que as quatro Sequências Didáticas propostas nos materiais são insuficientes para darem conta do trabalho de todo um ano letivo, entretanto, este é apenas um dos recursos que pode ser utilizado pelo professor.

Ressaltamos esse ponto porque este material é oficial da Secretaria da Educação. Ele é o direcionamento dado pelo órgão central ao professor sobre como conduzir a implementação do Currículo Paulista em suas aulas. Assim, entendemos que, ao contrário do que propõe, este material deveria ser o mais completo e não apenas trazer as aprendizagens mínimas esperadas dos alunos.

O Caderno do Professor é composto por um único volume, com as quatro unidades juntas. Já o Caderno do Aluno é dividido em dois volumes: o volume 1 contém as unidades 1 e 2 (1º e 2º bimestres) e o volume 2, as unidades 3 e 4 (3º e 4º

¹² As tabelas com as habilidades essenciais para cada ano do Ensino Fundamental dos diferentes componentes curriculares podem ser consultadas no site dos materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

bimestres). Cada sequência didática é composta por quatro ou cinco atividades, que trazem ora habilidades de História, ora habilidades de Geografia. Raramente, conforme já mencionamos, as habilidades de História e Geografia aparecem juntas em uma mesma atividade.

Como exemplo, trazemos o quadro abaixo, com as habilidades que serão trabalhadas na Sequência Didática 1 do 1º ano. Vejamos o quadro:

Quadro Síntese da Sequência Didática 1	
Atividade	Habilidades de Geografia e História do 1º Bimestre
Atividade 1.1	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade. (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
Atividade 1.2	(EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, rua entre outros.) e identificar as semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE12*) Reconhecer nos lugares de vivência a diversidade de indivíduos e de grupos sociais como indígenas, quilombolas, caiçaras entre outros.
Atividade 1.3	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência. (EF01HI03) Identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
Atividade 1.4	(EF01GE09) Utilizar e elaborar mapas simples para localizar ele(a)mentos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, perto e longe, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Atividade 1.5	EF01GE02) Comparar jogos e brincadeiras (individuais e coletivos) de diferentes épocas e lugares, promovendo o respeito à pluralidade cultural.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 1º ANO, VOL. U., 2022, p. 11)

No Caderno do Professor, cada Sequência Didática se inicia com um quadro como esse, em que são elencadas a sequência de atividades, nesse caso, da 1.1. a 1.5., e as habilidades de História e/ou de Geografia que serão trabalhadas em cada uma delas. Após o quadro, seguem-se as atividades. Ao final das atividades, os Cadernos podem conter Referências, porém não são todos os cadernos que as contém.

Passemos agora para a apresentação dos Cadernos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os Cadernos dos Anos Finais do Ensino Fundamental abarcam do 6º ao 9º ano dessa etapa de ensino.

A partir do 6º ano, não temos mais o Caderno Sociedade e Natureza, pois as duas áreas do conhecimento se separam, constituindo duas áreas: Ciências da

Natureza e Ciências Humanas, esta última composta pelos componentes curriculares de História e Geografia.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que os professores da equipe curricular da SEDUC-SP que produzem o material bem como os que ministram aulas de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) possuem formação em História ou em algum curso correlato das Ciências Humanas - como Geografia, Filosofia ou Ciências Sociais, por exemplo -, com carga horária e habilitação para ministrar aulas de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O Caderno do Professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental abarca todos os anos dessa etapa de ensino, ou seja, do 6º ao 9º ano e é dividido em dois volumes semestrais, sendo o volume 1 para o 1º e 2º bimestre e o volume 2 para o 3º e 4º bimestre. O Caderno do Aluno também é semestral, dividido em dois volumes, como o do Professor.

O Caderno do Professor fica disponível em formato digital e pode ser acessado no site¹³ dos materiais de apoio do Currículo Paulista. Os Cadernos dos Alunos são impressos e distribuídos para os alunos matriculados nas escolas da rede pública estadual e conveniada, além de também ficarem disponíveis no site¹⁴ do Currículo.

Há ainda dois Cadernos anuais extras, chamados de “Versão Estendida”, tanto para o Professor, quanto para o Aluno. São os Cadernos do 2º bimestre (volume 2) e do 3º bimestre (volume 3). Estes Cadernos de Versão Estendida não são diagramados, impressos e distribuídos nas escolas. Eles são disponibilizados apenas em formato digital, no site¹⁵ do Currículo Paulista. Seu conteúdo não é o mesmo dos materiais impressos, é uma continuidade deles, um material complementar para estes dois bimestres. Eles também foram analisados como parte do *corpus* documental deste trabalho.

Há apenas um texto introdutório no volume 1 do Caderno do Professor, como se trata de um único Caderno para todos os anos do Ensino Fundamental. No volume

¹³ Materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

¹⁴ Materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

¹⁵ Materiais de apoio do Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

2, não há texto introdutório, o Caderno do Professor já se inicia com o quadro de habilidades do 3º bimestre.

A Introdução retoma alguns conceitos apresentados no Currículo Paulista para o componente curricular de História e apresenta a estrutura do material, tanto do Caderno do Professor, quanto do Caderno do Aluno.

Logo no início do texto introdutório já vemos a retomada do principal conceito trazido no Currículo Paulista e nos demais materiais de apoio de História, o conceito de “atitude historiadora” e a importância do desenvolvimento desse conceito por parte dos estudantes nas aulas de História. Sobre o exercício da “atitude historiadora”, diz o material:

Uma forma de ação, percepção e consciência necessária em nossos dias, que pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino da História que possibilitam ao estudante uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09)

Conforme os autores do material, para que o aluno desenvolva a chamada “atitude historiadora” nas aulas de História é necessário que o professor estimule seus alunos, fazendo com que eles percebam que são capazes de entender os diversos contextos históricos. É necessário também que o professor se entenda como um pesquisador, incorporando nas aulas o trabalho com as fontes históricas (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09).

Dessa forma, o texto também trata a importância do aluno adquirir o letramento em História, ou seja, apropriar-se de técnicas e procedimentos que lhe permitam realizar a leitura das fontes atribuindo sentido histórico, interpretando um fato e localizando-o em seu contexto específico. Isso faz com que o aluno aprenda a localizar-se no tempo e no espaço e a entender melhor a produção humana e a sua diversidade (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09).

No Caderno do Professor, o texto introdutório também recupera o conceito de fonte histórica:

Fontes históricas são todos os vestígios produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo, desde documentos oficiais a relatos orais. Atualmente, podemos classificar as fontes históricas, ou documentos históricos em: escritas (cartas, jornais, inventários, livros, revistas etc.); orais (entrevistas, relatos etc.); imateriais (festas, saberes populares e tradição oral); materiais

(objetos, construções e indumentária); sonoras; audiovisuais (inclusive ficcionais); cartográficas; e iconográficas (pinturas, desenhos, fotografias, entre outros). (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09)

Demos destaque ao conceito de fonte histórica descrito no texto, pois em vários momentos da análise das atividades nos deparamos com uma diversidade de textos e imagens recebendo a denominação de “fonte”. Assim, um texto entendido como referencial bibliográfico, por exemplo, foi denominado fonte, partindo do pressuposto que *“todos os vestígios produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo”* são fontes históricas, conforme citação acima. O perigo desse equívoco conceitual é gerar anacronismos históricos, fazendo com que os alunos tenham uma percepção distorcida de determinados conceitos, fatos ou contextos. Mas isso será evidenciado na análise das atividades.

Voltando à Introdução, sobre a importância do trabalho com as fontes históricas em sala de aula, destaca-se que, os estudantes precisam ser desafiados a interpretar as fontes históricas para compreender fatos, eventos e acontecimentos de diversas épocas da trajetória humana e contextos sociais. Isso nada mais é do que o estímulo à prática da “atitude historiadora” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09). Conforme o texto:

Na prática, estimular a atitude historiadora de nossos(nossas) estudantes consiste na mediação de operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las e questioná-las, a fim de que os(as) estudantes produzam sua narrativa do passado, estabelecendo comparações com outras narrativas já existentes. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09)

Para potencializar o trabalho com as fontes históricas e o estímulo ao desenvolvimento da “atitude historiadora” do professor e do aluno, são propostas duas ações. Primeiramente, o trabalho de campo: *“observar contextos; entrevistar pessoas; consultar arquivos, bibliotecas ou a sala de leitura da própria escola; centros de documentação; visitar os lugares de memória ou museus; explorar acervos digitais; coletar e analisar materiais”* (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 09).

E também é proposto o uso de metodologias centradas no estudante, que auxiliem na construção de competências cognitivas, possibilitem o exercício das competências socioemocionais e promovam a excelência acadêmica, o protagonismo

e a autonomia nos estudantes. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 10). Segundo os autores do material:

A partir da utilização de metodologias ativas no ensino de História, podemos auxiliar individualmente os(as) estudantes, oferecendo inúmeras vantagens dentro do processo de ensino aprendizagem e dando ênfase no desenvolvimento da criatividade, na resolução de problemas, na autonomia, na colaboração, e proporcionando uma maior aprendizagem do conteúdo da aula de forma lúdica. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 11)

Diversas atividades propostas no material de apoio são baseadas no uso de metodologias ativas, como a rotação por estações, o uso de jogos, desafios, missões, criação de cenários e simulações (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 11). Algumas dessas atividades serão analisadas neste trabalho.

Além das metodologias ativas, os materiais de apoio de História também utilizam como um recurso metodológico o Ensino Híbrido para promover momentos de estudo tanto por meio do ensino presencial como utilizando o ensino mediado pela tecnologia digital.

O texto introdutório do Caderno do Professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental também traz orientações a respeito dos processos de avaliação e de recuperação das aprendizagens. A concepção de avaliação não como um fim, mas como um processo mediador do desenvolvimento cognitivo do aluno, que objetiva a apropriação da cultura, da ciência e a operação com conceitos históricos. A proposta de avaliação apresenta-se para os professores como um instrumento de aprendizagem, de diagnóstico da trajetória, de subsídio para que haja uma intervenção pedagógica pontual e não como um fim (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 12).

A orientação ao professor, é que se faz necessário considerar, nos procedimentos de avaliação, o desenvolvimento das habilidades e competências de História propostas no Currículo Paulista e sobre as quais incidem as atividades propostas no material de apoio. Esse será também um dos pontos analisados neste trabalho, pois nem sempre as atividades propostas possibilitam o desenvolvimento das habilidades.

Entretanto, lembramos que o uso desse material é recomendado, mas não é obrigatório na rede pública estadual. Portanto, o professor pode utilizar outro material,

como os livros didáticos, por exemplo, ou mesmo criar seu próprio material didático. Lembramos também que, o Currículo Paulista e a BNCC apresentam os conteúdos considerados mínimos que devem ser apropriados pelos alunos em cada ano/série e etapa de ensino. Assim, o uso desse material, segundo seus autores, facilitaria ao professor e ao aluno o alcance desse “mínimo” necessário, conforme legislação vigente. Não significa que isso seja a aprendizagem ideal, ou que dê conta das demandas sociais atuais, como veremos na análise das atividades, pautada pela Lei nº 11.645/08.

Após orientar o professor quanto aos processos de avaliação e recuperação, o texto introdutório apresenta a organização e a estrutura do material de apoio de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme o próprio texto, o material de apoio acompanha a organização cronológica da História proposta no Currículo Paulista, que se fundamenta na BNCC e propõe o seguinte recorte cronológico para cada ano:

- 6º ano – Surgimento do homem, Antiguidade e Idade Média.
 - 7º ano – Idade Moderna, Sociedades ameríndias, povos Africanos e colonização da América.
 - 8º ano – Entre os séculos XVIII e XIX, Iluminismo, Revolução Francesa, Brasil Primeiro Reinado, Independência da América, movimentos separatistas e Segundo Reinado.
 - 9º ano – Entre os séculos XX e XXI, Primeira República do Brasil até dias atuais.
- (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 14).

Podemos observar que o recorte cronológico proposto para cada ano do Ensino Fundamental - Anos Finais não supera o que Chesneaux denomina “sistema quadripartite de organização da história universal” (CHESNEAUX, 1995, p. 93), pautado nos referenciais europeus como marcos de temporalidades e espaços. A estrutura segue a tradicional narrativa-mestra, a mesma inclusive adotada na BNCC, documento base para a construção do Currículo Paulista e seus materiais de apoio. Segundo Moreno,

A narrativa-mestra, estruturada no século XIX, no auge do projeto civilizador europeu, e reelaborada com o ocidentalismo norte-americano da Guerra Fria é uma representação extremamente forte, disseminada dentro e fora dos ambientes educativos formais, instalando-se como uma espécie de segunda natureza que, por mais que se busque superá-la, acaba ditando os termos do debate. (MORENO, 2019 b, p. 135)

Por mais que não haja essa superação de uma estrutura cronológica quadripartite, até pela necessidade de seguir o disposto na BNCC e no Currículo Paulista, os temas propostos podem apresentar avanços na abordagem, refletindo debates historiográficos atuais no conteúdo das atividades. Veremos se isso ocorre nas atividades em relação à abordagem da temática indígena e à implementação da Lei nº 11.645/08.

Diferentemente do Caderno do Professor, os Cadernos do Aluno de História dos Anos Finais não possuem texto introdutório.

Retomando a estrutura dos Cadernos dos Anos Iniciais, eles são compostos por quatro Unidades, correspondentes a quatro Sequências Didáticas, que se desdobram em quatro ou cinco atividades. Já os Cadernos dos Anos Finais são compostos por Situações de Aprendizagem e estas são divididas em atividades que visam o desenvolvimento das habilidades apontadas em cada uma delas. Cada Situação de Aprendizagem possui um número variável de atividades, que também se alteram muito em tamanho e formato. Desse modo, não é possível dizer, de antemão, qual é a média de atividades para cada Situação de Aprendizagem, assim como vimos nos Cadernos dos Anos Iniciais.

No Caderno do Professor, no início dos conteúdos de cada um dos bimestres, há um quadro com as habilidades que serão trabalhadas. Os quadros bimestrais foram elaborados a partir do quadro geral de habilidades de cada ano do Ensino Fundamental do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 462 - 487). A diferença é que no Currículo o quadro é dividido apenas pelos conteúdos anuais e no material de apoio o conteúdo anual foi dividido em bimestres, até como uma maneira de organizar as habilidades.

Em relação ao formato do quadro de habilidades bimestrais, ele é organizado da mesma maneira que o quadro geral do Currículo Paulista. Possui uma coluna com as Unidades Temáticas, uma coluna com as Habilidades - identificada primeiramente com o código, conforme vimos no item anterior e depois a descrição e, por fim - a coluna com os Objetos de Conhecimento. Como exemplo, vamos mostrar o quadro das habilidades que serão trabalhadas no 6º ano, durante o 1º bimestre:

1º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico).	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos e outros artefatos), bem como as distintas formas de periodização da história.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI02A) Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI03A) Identificar as hipóteses científicas para o surgimento da espécie humana, tendo em vista sua historicidade.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI03B) Analisar o significado das explicações mitológicas para o surgimento do ser humano, tendo em vista sua historicidade.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI04) Identificar e analisar as teorias sobre a origem do homem americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas do povoamento no território americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 19)

O quadro bimestral de habilidades é sempre longo, ele mostra todas as habilidades que serão trabalhadas nas atividades propostas naquele bimestre, conforme quadro geral do Currículo Paulista. Mas ele não traz informações sobre as Situações de Aprendizagem, não mostra qual habilidade será trabalhada nas atividades.

No Caderno do Professor, cada Situação de Aprendizagem traz um quadro com a Unidade Temática, as Habilidades que serão trabalhadas e os Objetos de Conhecimento das habilidades selecionadas, conforme quadro de habilidades gerais do Currículo Paulista. Abaixo, vemos o quadro de habilidades desta primeira Situação de Aprendizagem do 6º ano:

Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros.

Habilidades: (EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico);

(EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos e outros artefatos), bem como as distintas formas de periodização da história;

(EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.

Objetos de conhecimento: A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 20)

O número de habilidades trabalhadas em cada Situação de Aprendizagem também é variável e isso não influencia diretamente na quantidade de atividades que a Situação de Aprendizagem terá.

Encerrando a apresentação dos materiais de apoio, salientamos que, consideramos ambos os Cadernos, do Professor e do Aluno, como “discursos pedagógicos intermediários (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p. 154), uma vez que se constituem como materiais que apresentam certa ambiguidade, porém ambos são interpretações autorizadas, leituras que a própria equipe curricular da SEDUC-SP fez do Currículo Paulista com a intenção de orientar e controlar a prática pedagógica do professor.

Entretanto, destacamos o fato de que o professor, em sua prática, produz sua própria leitura deste material, conforme apontado por Bourdieu (1990, p. 138). Entendemos então, à luz de Bourdieu, a prática pedagógica do professor como uma luta política.

Não podemos deixar de salientar que consideramos a diferença entre os objetivos do Caderno do Professor e do Aluno, entendendo, conforme Bittencourt (2002, p. 72), este último como um instrumento pedagógico, portador de uma ideologia e transmissor de uma cultura. Entretanto, a orientação para o uso desse material virá do professor, então ele também é um leitor do Caderno do Aluno e produz uma interpretação dele, que não se desvincula de sua própria prática pedagógica.

Em linhas gerais, estes são os materiais de apoio do Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental.

A grade curricular de História do Ensino Fundamental bem como as atividades desenvolvidas nas Sequências Didáticas dos Anos Iniciais e nas Situações de Aprendizagens dos Anos Finais serão analisadas no Capítulo 3 deste trabalho.

No próximo capítulo, vamos estabelecer um diálogo com a bibliografia, de modo a apresentar a trajetória histórica de lutas e resistências das populações indígenas e as transformações no ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil.

CAPÍTULO 2. “DOS BASTIDORES AO PALCO”: TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIAS E O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL

O respeito aos povos indígenas implica em conhecê-los em sua diversidade, conhecer suas histórias e culturas, a fim de reconhecê-los em seus modos de viver e em seus direitos. Conhecimento e reconhecimento, portanto, andam de mãos dadas. É o nosso objetivo neste segundo capítulo, mostrar a trajetória do ensino da História Indígena no Brasil, evidenciando as tensões que emergiram ao longo do tempo, as continuidades e as rupturas na abordagem da temática.

Partimos da compreensão de que os povos originários sempre resistiram a todo processo de dominação e massacre por meio de diferentes estratégias. Dessa forma, as conquistas de seus direitos e os avanços alcançados no campo da educação em relação ao ensino das Histórias e das Culturas Indígenas são frutos dessas resistências e lutas.

Como nos alerta Casé Angatu (2015), quando pensamos e tratamos da “História e Cultura” dos povos originários somente no singular, não consideramos as vivências e protagonismos dos povos indígenas e seus sujeitos. Sugere Angatu que passemos a utilizar o termo no plural, “Histórias e Culturas” indígenas, valorizando a diversidade e as múltiplas experiências e vivências dos povos originários do Brasil.

Este capítulo, fruto de um trabalho de uma pesquisadora e educadora não-indígena, pretende estabelecer um diálogo étnico-cultural que parta do reconhecimento dos indígenas como interlocutores legítimos e que, mais do que tratar do ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil, o maior desafio será abordar essa temática levando em consideração a perspectiva indígena.

“Dos bastidores ao palco” (ALMEIDA, 2010, p. 13) foi a expressão utilizada pela historiadora Maria Regina Celestino de Almeida ao abordar as transformações ocorridas nos últimos anos nos estudos sobre as populações indígenas e é assim que desejamos que se sintam contemplados nesse diálogo.

Assim, este capítulo está dividido em 2 partes. Na primeira, abordamos a trajetória de lutas e resistências das populações indígenas, desde o período colonial, até os dias atuais. Na segunda parte, tratamos sobre as transformações no ensino das Histórias e Culturas indígenas no Brasil.

2.1. COMO TUDO COMEÇOU: TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIAS E RECONHECIMENTO DOS DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL

O expansionismo marítimo ibérico marcou o início de um longo e violento processo de contato entre os povos europeus do chamado “Velho Mundo” e os povos originários do continente americano, chamado, então, de “Novo Mundo”. Movidos em parte pela curiosidade e principalmente pela promessa de enriquecimento rápido, os europeus promoveram incessantes buscas por metais, pedras preciosas e por produtos naturais que pudessem ser aproveitados para movimentar o comércio na Europa.

Os europeus que vieram ao Novo Mundo não abandonaram a tradição de produzirem relatos de conquista permeados por elementos do universo “maravilhoso”. Calcados em suas experiências literárias anteriores e diante de uma realidade inusitada que a conquista da América apresentava, a produção escrita europeia esteve impregnada de relatos de encontros com seres mitológicos, monstros, fantasias, lugares e animais exóticos e, principalmente, riquezas incalculáveis, demonstrando a visão europeia sobre a América, mas também possibilitando aos próprios europeus que aquela experiência se tornasse inteligível para seus leitores.

Adone Agnolin (2007) demonstrou que, durante o período colonial, os encontros culturais entre os europeus e os povos originários foram pautados pela mentalidade do homem renascentista que buscava fundir sua herança clássica com as novas descobertas e invenções do período moderno. Dessa forma, retomaram as epopeias greco-romanas, pois estes foram os primeiros europeus que, ao se depararem com povos diferentes com a intenção de dominá-los, no intuito de justificarem a conquista, determinaram-nos selvagens, bárbaros.

Carolina Depetris (2007), analisando diários de viajantes, afirma que o pensamento europeu moderno seguia a lógica aristotélica segundo a qual a apreensão das coisas partia, primeiramente, da formação de um conceito sobre aquilo; para Aristóteles o mundo podia ser compreendido e explicado através de uma estrutura lógica dedutiva. Dessa forma, o conhecimento sobre o mundo se sustentaria na construção de noções universais que permitiriam ao homem o conhecimento de coisas particulares. Isso significa que a visão do colonizador europeu sobre a realidade americana já estava impregnada de conceitos preconcebidos, assim,

bastava tentar enquadrar aquela experiência em um conjunto de conceitos já estabelecidos.

Segundo Giucci (1992), o continente americano, embora permeado de elementos idealizados, era um espaço que precisava ser conquistado, dominado e incorporado. Essa operação não se daria apenas no âmbito do imaginário, mas também, e principalmente, na prática, incorporando aquele espaço e tudo o que nele havia aos domínios coloniais europeus. Assim, o projeto de conquista e colonização da América teve como princípios a incorporação dos territórios, o aproveitamento da natureza como mercadorias e a transformação dos povos originários em mão de obra.

Kauss compartilha dessa ideia ao afirmar que:

Entraram e tomaram posse de tudo: mudaram os nomes dos acidentes geográficos a seu bel-prazer, deram nome a rios e montanhas; e até mesmo os povos que aqui viviam passaram a ser chamados de “índios”, numa atitude homogeneizante e facilitadora da escravidão para conseguir a mão-de-obra de que necessitavam com o objetivo de ter sucesso rápido na busca por riquezas. (KAUSS, 2011, p. 64)

Além da justificativa econômica, a religião cristã também foi usada para justificar e motivar a conquista. Sob o pretexto religioso, a colonização da América possibilitava a expansão da religião e a conversão dos chamados “gentios” do Novo Mundo.

Foi a partir dessa lógica de pensamento que o olhar do colonizador europeu criou o estereótipo do “selvagem”, inferiorizando os povos originários americanos, desvalorizando suas histórias, culturas e tradições.

Especificamente os colonizadores portugueses, por meio do relato do cronista Pero de Magalhães Gandavo, estigmatizaram as populações indígenas do Brasil como carentes dos sinônimos da civilização europeia:

O cronista português Gandavo sintetizou tal tipo de percepção mais negativa, afirmando que os brasileiros eram povos sem F, L, R: fé, lei, rei. Os habitantes do país, desde o início de sua incursão numa longa história ocidental, já eram entendidos como “outros” e apreendidos sob o signo da falta. Nesse caso, diferença não era mais e sim menos: carência de costumes, de ordem, de responsabilidade. (SCHWARCZ, 2012, p. 102)

Kayapó (2023, p. 41) chama essa imagem do indígena criada por Gandavo de “índio degenerado”, que, atrelada a outras representações e relatos produzidos pelos colonizadores racistas do século XVI, fundamentaram práticas violentas de

colonização e dominação das populações indígenas. Conforme Munduruku, essas representações pejorativas dos indígenas utilizadas como justificativa da colonização, provocaram a reprodução dos preconceitos, a inferiorização e a exclusão das minorias étnicas, processos que se estendem até nossos dias. Diz o autor:

Dessa forma, na era colonial pode ser observada a criação de justificativas ideológicas para a opressão do colonizador europeu, as quais consistiam em deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas e reproduzir esses preconceitos no seio da sociedade brasileira, caracterizando um processo de inferiorização, marginalização e exclusão das minorias étnicas que estigmatizam, até os dias atuais, as sociedades indígenas brasileiras. (MUNDURUKU, 2012, p. 29 -30)

Daniel Munduruku (2012) denomina o modelo violento de colonização que foi colocado em prática desde a chegada do europeu como “paradigma exterminacionista”. Segundo o autor, o objetivo desse projeto era provocar a destruição em massa dos povos indígenas, considerados então como inferiores, como povos sem alma. Segundo Munduruku:

Essa política de expropriação efetivada por Portugal vai ser explicitada nas muitas políticas implantadas ao longo da história brasileira. E isso vai passar por diversas abordagens, inclusive pelo fato de considerar os nativos brasileiros como seres desprovidos de qualquer conhecimento, qualquer crença e qualquer estrutura organizacional, o que “autorizava” a adoção de medidas escravistas e exterminacionistas. (MUNDURUKU, 2012, p. 24)

Munduruku salienta que, conforme os relatos e as descrições feitas pelos primeiros navegadores que aportaram no Brasil, essas terras tinham a necessidade de serem convertidas ao cristianismo para poderem entrar no caminho do “desenvolvimento”, conforme a visão tipicamente eurocêntrica daqueles colonizadores. Ressalta ainda o autor, o caráter extremamente violento desse processo:

Embora tenham sido empregados outros meios de violência, ao longo do período de extermínio que vitimou os povos indígenas do Brasil, essa fase foi marcada pela brutalidade física contra as sociedades autóctones, pelo assassinato de coletividades inteiras, com o propósito de promover uma “limpeza étnica” que abrisse os caminhos para o progresso e para o desenvolvimento de uma nação dita “civilizada”. (MUNDURUKU, 2012, p. 28)

Nessa perspectiva, as missões religiosas, sobretudo as jesuíticas, servindo ao projeto colonial, seriam as responsáveis por catequizar e civilizar os indígenas,

inserindo-os, ao mesmo tempo, no universo cristão do conversor e no político-econômico dos vassallos do rei. Para transformar o “bárbaro” em “civilizado”, era preciso abolir os costumes e tradições indígenas e destruir suas histórias e suas culturas.

Segundo Sá (2019, p. 56), foi no período colonial no Brasil, justamente por meio das missões religiosas, que se deu o primeiro contato dos povos indígenas com a educação escolar, pautada na catequese e no ensino obrigatório da língua portuguesa, em detrimento das línguas nativas, que deveriam ser extirpadas, assim como as culturas indígenas originárias. Daniel Munduruku afirma que a catequese também se caracterizou pelo emprego da violência, contribuindo para o etnocídio das populações indígenas. Conforme Munduruku:

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultado igualmente nefastos para os povos dominados. (MUNDURUKU, 2012, p. 29)

Destacamos que as missões religiosas e o projeto colonial, ou seja, o poder espiritual e o secular não estavam em lados opostos. Nos lembra Kayapó que estes eram *“forças complementares que eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes”* (KAYAPÓ, 2023, p. 42). Munduruku reafirma essa convergência de interesses ao relembrar de como se deu a chegada dos jesuítas ao Brasil:

Vale lembrar, ainda, que a Igreja católica teve uma participação ímpar na empreitada civilizadora de Portugal. Não foi certamente sem propósito que a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, entre eles Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, coincidiu com a vinda do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, em 1549. Essa "coincidência" trazia em si a posição da Companhia de Jesus, que garantia serem os nativos desprovidos de cultura, crença e educação - “um papel em branco” onde se podiam inscrever os dogmas da civilização por meio da catequese e da instrução. (MUNDURUKU, 2012, p. 28 - 29)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a subsequente implementação do Diretório por Marquês de Pombal, era imposta aos povos indígenas a lógica do trabalho e da produção, transformando-os em cidadãos livres. Apesar da liberdade,

conforme Edson Kayapó, o Diretório dos Índios não era menos violento, pois em seus 95 artigos determinava, entre outras coisas,

“(...) a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação de vilas com moradias modernas dentro da moral cristã, devendo todos assumirem sobrenomes portugueses, além de autorizar o casamento de não índios com os indígenas, uma decisão que de certo modo pode ser entendida como a oficialização do estupro, especialmente das mulheres indígenas. (KAYAPÓ, 2023, p. 43)

Segundo Sampaio (2007), com a Carta Régia de 12 de maio de 1798, que revogou o Diretório dos Índios, retirou-se a condição de cidadãos, estabeleceu-se uma relação paternalista entre os brancos e os índios a serviço e foi retomado o conceito de guerra defensiva contra os povos indígenas considerados “inimigos”.

Assim, durante todo o período colonial, as populações indígenas foram violentamente perseguidas por meio de um projeto de extermínio que visava não apenas sua dizimação física, o genocídio dos indígenas, mas também a aniquilação de suas culturas, línguas, tradições e costumes, o etnocídio.

Não fosse a obstinada resistência dos povos originários, essas populações teriam sido completamente dizimadas pela trágica e brutal prática colonizadora. Quando falamos de resistência indígena, pensamos nas palavras de Gersem Luciano Baniwa:

Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização européia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. (BANIWA, 2006, p. 57)

Pensamos também no conceito de etnogênese que, segundo John M. Monteiro, caracteriza-se por “*estratégias culturais e políticas de atores nativos, buscando criar e renovar identidades duradouras num contexto mais abrangente de descontinuidades e de mudanças radicais*” (MONTEIRO, 2001, p. 56). Conforme o autor, os povos indígenas buscaram forjar novas identidades que os afastavam das origens pré-coloniais, mas também os diferenciavam de outros grupos sociais que eram frutos do mesmo processo colonial.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, pouco se alterou em termos de políticas de extermínio ou invisibilização das populações indígenas. A influência da ideologia de assimilação e de aculturação das organizações religiosas

perdurou com veemência durante o século XIX. A ideia de inferioridade que o europeu agregou às culturas indígenas continuou sendo reproduzida pela sociedade nacional que se constituía.

Conforme Edson Kayapó, a primeira Constituição brasileira tornou os povos indígenas invisíveis e as legislações que se seguiram retomaram as políticas de genocídio:

Depois da dissolução da constituinte por D. Pedro I, veremos que a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1822, assim como a constituição republicana de 1891, não fizeram qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira. O Ato Adicional de 1834, a “tutela orfanológica” criada em 1831 e o Decreto 426 de 1850, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios* trouxeram sistemáticas políticas genocidas aos povos indígenas. (KAYAPÓ, 2023, p. 43)

A historiografia do período corroborava o projeto de construção de um Estado brasileiro uniforme, cujo principal objetivo era apagar a diversidade que caracterizava – e ainda caracteriza – a população brasileira. Nesse projeto de nação não havia espaço para a pluralidade étnica; sendo assim, os povos indígenas foram “invisibilizados” da história nacional, cabendo-lhes apenas um papel secundário e idealizado no passado colonial. Nas palavras de Zeneide Jesus: “(...) *além de serem tratados como povos sem história, foram pensados também como povos sem futuro (...)*” (JESUS, 2013, p. 50).

A esta fase da história, Daniel Munduruku (2012, p. 30 - 31) dá o nome de “paradigma integracionista”, segundo o qual os povos indígenas estariam fadados ao desaparecimento. Conforme Munduruku, a tutela orfanológica prevista na lei de 27 de outubro de 1831 foi, em grande parte, responsável por retirar as populações indígenas de suas terras e de suas culturas tradicionais e integrá-las à chamada sociedade nacional.

No século XIX, assistimos também à proliferação das teorias racistas e de embranquecimento da população brasileira. Segundo Francisco Adolfo Varnhagen, um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) - principal instituição científica brasileira do século XIX e a grande responsável pela criação e circulação desse ideário racista -, os povos indígenas estariam, já naquele momento, em fase de extinção; dizia Varnhagen que aos indígenas não havia mais história, apenas etnografia (Monteiro, 1995, p. 221).

Sobre os sócios e correspondentes do IHGB, Kaori Kodama (2009, p. 127) ressalta que, consideravam como fontes primordiais os relatos dos colonizadores, cronistas e jesuítas do período colonial, como os de Gandavo e Anchieta, e, assim, estabeleciam a bipolaridade entre os grupos indígenas que seria recorrente nas produções etnográficas do instituto. Dessa forma, falantes do tupi eram tidos como grupos do litoral, mais tratáveis, porém extintos. Por outro lado, os não-falantes do tupi, os grupos do sertão, selvagens e decadentes, ou seja, em processo de extinção.

Ainda sobre o IHGB, destacamos um fato determinante para a forma como as populações indígenas passaram a ser retratadas na História. A publicação, em 1845 do texto “Como se deve escrever a história do Brasil”, do alemão Carl Friedrich Phillip Von Martius, que dava ênfase na história da formação da população brasileira por meio do encontro das três “raças”, cobre (americana), branca (europeia) e preta (africana) e preocupava-se em construir a história de um passado nacional comum a todos os brasileiros. Em relação aos povos indígenas, Martius defendia a tese da decadência, insistindo que sua queda seria longa, porém inevitável. Para Martius, a degeneração dos indígenas seria fruto de um processo natural, apenas acelerado pela colonização, mas não consequência dele (KODAMA, 2009, p. 155).

Além das questões culturais, Manuela Carneiro da Cunha (2002, p. 133) revela que, no século XIX, marcado por grandes disparidades e três regimes políticos, a questão indígena tornava-se também uma questão de terras. Nas fronteiras, tratava-se de alargar espaços transitáveis e apropriáveis, mas, sobretudo nas regiões de povoamento antigo, tratava-se de tentativas de legitimar as formas de apoderamento das terras dos aldeamentos.

Conforme Kodama (2009, p. 258), sob a alegação de que nos antigos aldeamentos não haveria mais índios, pois eles já estariam integrados à sociedade nacional, justificava-se a execução da lei de Terras. Isso se dava pela falta de definição da condição dos indígenas, pois a posse da terra, conforme a lei de 1850, estava atrelada a um estado ainda não alcançado de civilização e não a um atributo de identidade.

Salienta Carneiro da Cunha (2002, p. 135) que, ainda no século XIX, novas teorias que ganharam força a partir do terceiro quartel do século, afirmavam que longe da degeneração, seriam os indígenas a infância da humanidade, povos primitivos.

Segundo Munduruku (2012, p. 31), a teoria positivista do início do século XX fornecia suporte teórico a essa ideia, pois considerava “natural” o processo de evolução dos povos considerados “primitivos” para o que era chamado de civilização.

Com a proclamação da República, via-se a necessidade de um direcionamento para a política indigenista. Assim, criou-se, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob o comando do Marechal Candido Rondon. Segundo Munduruku (2012, p. 32), o SPI representava uma política laica do Estado brasileiro, que previa a tutela dos povos indígenas, sem saber, entretanto, como exercer essa proteção. Sobre a atuação do SPI, afirma Munduruku:

A despeito dos problemas que se verificaram no SPI, ao longo de sua existência, sua criação significou um marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente, com força da lei. Dentre as diretrizes que norteavam a atuação do SPI, destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural. Com relação a estas últimas, acreditava-se que poderiam com o passar do tempo ser mudadas para inseri-los na comunhão nacional. (MUNDURUKU, 2012, p. 33)

Ainda que inserido na perspectiva assimilacionista e certo do desenvolvimento natural e progressivo dos indígenas, o SPI foi um órgão favorável aos povos indígenas, embora tenha sido, em grande parte, responsável pela integração das populações indígenas à chamada sociedade nacional.

A respeito da função de “tutela” dos povos indígenas exercida pelo SPI, Gersem Baniwa (2006, p. 70 - 71) destaca que ela se fundamentava no princípio da incapacidade civil e intelectual dos índios, o que na prática significava, segundo o autor, que:

Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual a dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país. (BANIWA, 2006, p. 71)

Conforme Baniwa, o Estado brasileiro lançou mão de várias estratégias e artimanhas para integrar os povos indígenas às camadas mais pobres e excluídas da sociedade brasileira, com o intuito de apropriar-se de suas terras e extinguir definitivamente os grupos étnicos diferenciados. Assim, com o fim de sua existência,

a consequência seria a negação e anulação de seus direitos sobre seus territórios. Conta-nos o autor que:

Uma das mais conhecidas, nas décadas de 1960 e 1970, foi a tentativa de definição de critérios de indianidade, para estabelecer quem era mais índio, menos índio e quem deveria deixar de ser índio através de um procedimento administrativo do governo. Por esses critérios, os índios eram classificados segundo o seu grau aparente de contato: índios arredios ou isolados; índios não-aculturados; índios em vias de aculturação; índios aculturados e índios brasileiros integrados. Houve agentes públicos e intelectuais que propuseram e tentaram realizar exames de sangue para definirem o grau de aculturação ou integração dos índios. (BANIWA, 2006, p. 71 -72)

Já na década de 1960, a historiografia brasileira começava a vislumbrar novos traçados e o contexto histórico se alterava com o golpe militar instituído em 1964. Segundo Munduruku (2012, p. 34), emergiam estudos sobre os povos indígenas que questionavam o paradigma assimilacionista, ao mesmo tempo em que, no plano internacional, devido aos financiamentos externos, havia a necessidade de dar visibilidade positiva aos aparelhos de poder de Estado. Assim, extinguiu-se o SPI e, em sua substituição, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967.

Além desses fatores que determinaram a extinção do SPI, Munduruku (2012, p. 14) destaca o posicionamento dos intelectuais e a repercussão dos debates que, sensibilizados, expunham o processo de exploração e a pauperização dos povos indígenas do Brasil.

O surgimento da Funai aconteceu no auge da política integracionista. O órgão permaneceu sob direção militar, exercendo o papel de “tutor” dos povos indígenas e tolerando, muitas vezes, a ocupação ilegal de seus territórios. Em 1976, o Estatuto do Índio validava as ações da Funai como órgão tutor, reforçando a política integracionista.

Sobre o papel tutelar exercido pela Funai, afirma Munduruku:

Na qualidade de tutor, incumbiu-se a Funai de prover as necessidades de seus tutelados, mediante a adoção de uma política paternalista e assistencialista que não se sustentou, em face da progressiva escassez de recursos por parte do Governo para sua manutenção. Isso se deu em razão da diminuição de repasses financeiros e do tratamento dispensado à política indigenista, vista como tema de menor importância, o que gerou a precariedade dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas e provocou um alto índice de mortalidade infantil, aumentando a situação de risco social em que se encontravam estes povos. (MUNDURUKU, 2012. p. 35)

Afirma Munduruku (2012, p. 35) que a Funai tinha certeza que as populações indígenas seriam assimiladas ou integradas à sociedade nacional, a despeito de sua capacidade de resistência.

Entretanto, mais uma vez na história a resistência indígena mostrava sua força. Os povos indígenas resistiram e viram diante de si a possibilidade de surgimento de uma política indígena, diferente e divergente da política oficial. Nascia o Movimento Indígena brasileiro.

Segundo Gersem Luciano Baniwa (2006, p. 57), os povos indígenas entenderam que rivalidades ou desentendimentos internos entre diferentes grupos étnicos poderiam ser usados para provocar conflitos entre eles. Assim, a partir da década de 1970, diversos povos indígenas começaram a criar organizações para fazerem articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional. Segundo Baniwa, *“A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado movimento indígena organizado”*, que se utiliza de estratégias e ações em defesa de seus direitos e interesses coletivos (BANIWA, 2006, p. 57).

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. A implantação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas, ainda em construção e aperfeiçoamento, é outra conquista relevante da luta articulada do movimento indígena brasileiro. (BANIWA, 2006, p. 59 - 60).

Segundo Gersem Baniwa, as décadas de 1970 e 1980 foram importantes, pois ocorreu um intenso processo de mobilização indígena desde os níveis locais e regionais até as grandes mobilizações em favor dos direitos indígenas, que culminou em importantes conquistas na Constituição de 1988, como o reconhecimento das organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e, principalmente, do

direito originário às terras que tradicionalmente ocupam, como vemos nos Artigos 231 e 232 da Constituição:

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

(BRASIL, 1988)

Além do direito à terra, outro fator marcante foi a superação do princípio da tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos indígenas.

Segundo Gersem Luciano Baniwa, outro avanço importante do período foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, ratificada pelo Brasil em 1993. Entre outros pontos, a Convenção determina, conforme o autor:

(...) o controle social e a participação indígena nas instâncias decisórias, sobretudo nas que lhes dizem respeito, mas que se encontram muito

distantes de qualquer possibilidade de efetivo respeito e implementação de seus preceitos, os quais poderiam ajudar no encaminhamento de soluções para muitos problemas enfrentados pelas comunidades e pelos povos indígenas. A Convenção também ajuda a superar um problema conceitual e de cidadania indígena, reconhecendo a categoria de povos aos índios, admitindo com isso o direito de autodeterminação sociocultural e étnica nos marcos do Estado brasileiro (desde que não signifique soberania territorial). (BANIWA, 2006, p. 76)

Como podemos ver pelas palavras de Baniwa, embora alguns avanços possam ser observados em termos de conquistas de direitos, ainda há uma distância entre a teoria e a prática. Na prática, muitos direitos garantidos por lei não são respeitados, inclusive pelo Estado brasileiro, sendo necessário que as organizações indígenas continuem atuando na defesa de seus interesses (BANIWA, 2006, p. 76 - 77)

A partir da década de 1990, houve uma multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas que começaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação (BANIWA, 2006, p. 78).

No início da década de 2000, ocorreu a consolidação de espaços de representação do movimento indígena nas esferas públicas, com a internalização e a gestão de recursos governamentais e de várias lideranças indígenas que passaram a ocupar funções públicas e políticas (BANIWA, 2006, p. 79).

Sobre os desafios vivenciados atualmente pelo movimento indígena, elenca Baniwa os seguintes pontos: lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos; resistir à histórica sedução do mundo branco; dificuldade de articulação sociopolítica dos povos indígenas em nível nacional, que é fundamental para a defesa de seus direitos; garantir a capacitação dos membros do movimento, das organizações e das comunidades indígenas para superar as deficiências técnicas e políticas na condução das lutas em defesa dos direitos indígenas, diante de uma sociedade cada vez mais complexa, tecnocrática e cientificista (BANIWA, 2006, p. 79). Por fim, elenca o autor como principais desafios:

Na atualidade, a principal dificuldade dos povos indígenas é manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro, enterrando de vez a ameaça de extinção desses povos. Na cabeça de muitas pessoas no Brasil, os povos indígenas ainda são vistos como seres transitórios, que algum dia deixarão de existir, seja por meio de processos naturais ou induzidos pelas políticas de intervenção.
(...)

Por fim, o grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores. (BANIWA, 2006, p. 79)

Vemos que a ameaça da extinção ainda é um fantasma a assombrar os povos originários. Não há mais como negar que essas populações sobreviveram, resistiram, resistem e lutam pelos seus direitos e pelo reconhecimento de suas culturas, de suas histórias.

Como nos alerta Casé Angatu (2015), quando pensamos e tratamos da “História e Cultura” dos povos originários somente no singular, não consideramos as vivências e protagonismos dos povos indígenas e seus sujeitos. Sugere Angatu que passemos a utilizar o termo no plural, “Histórias e Culturas” indígenas, valorizando a diversidade e as múltiplas experiências e vivências dos povos originários do Brasil.

Passamos então, para a questão do ensino das Histórias e Culturas Indígenas no Brasil.

2.2. O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL

A História foi constituída como objeto de estudo no Brasil com a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837 e sua trajetória como disciplina escolar no Brasil teve início no mesmo ano, com a criação do Colégio D. Pedro II. Segundo Katia Abud:

Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que ensinasse aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido da evolução. (ABUD, 2002, p. 30)

Logo após a proclamação da independência, a formação da nacionalidade era a grande questão da sociedade brasileira. Assim, o IHGB e Colégio Pedro II apresentavam-se como as instâncias de produção do conhecimento histórico, entendido também como construção da nacionalidade brasileira.

Como já mencionado no item anterior, o texto “Como se deve escrever a história do Brasil”, do alemão Carl Friedrich Phillip Von Martius, escrito em 1843 e publicado pelo IHGB em 1845, foi escolhido como a narrativa que conseguiu representar um passado nacional comum a todos brasileiros. Nele, Martius atentava para a contribuição do branco, do negro e do indígena na formação do Brasil, enfatizando o papel dos portugueses no “descobrimento” e na colonização. No texto de Martius, os jesuítas também foram exaltados por seu papel na catequese dos indígenas. Ademais, Martius defendia que os indígenas estavam fadados ao fim, como resultado de um processo natural da evolução.

Inaugurava-se, assim, a ideia de linearidade do processo histórico e de hierarquização das culturas, prevalecendo a tradição europeia sobre as demais na formação da identidade nacional. Então, o ensino de História nasceu a partir dessa concepção e atrelado ao projeto de construção da nacionalidade e criação de uma identidade para o povo brasileiro.

De acordo com Jean Carlo Moreno, essa mentalidade é fruto de um processo de colonização do tempo e do espaço, empreendida pelos europeus a partir do século XIX, com a imposição e universalização de uma linha-mestra eurocêntrica. Diz o autor:

No século XIX a Europa constrói uma hegemonia sobre o planeta e estrutura uma narrativa-mestra. Esta narrativa se traveste de ciência. As elites ‘criollas’, na América, realizam uma ruptura parcial da colonização e projetam uma narrativa para seus países, recém-independentes, em continuidade com a europeidade. Embora experiências de resistências diversas tenham ocorrido, o nacionalismo que predominou nos países colonizados foi construído como subalternidade aos valores dos colonizadores o que implicou sempre inferioridade, metas a se alcançar. A continuidade da colonização se processou internamente e indígenas, africanos e seus descendentes foram representados como o “outro”, mesmo quando a narrativa nacional evoluiu para o elogio da miscigenação. (MORENO, 2019 b, p. 139)

Dessa forma, após os processos de independência coube às ex-colônias europeias a construção das próprias narrativas identitárias. Essas narrativas além de não se desvincularem do ideal de nação civilizada herdado do pensamento europeu também tentaram estabelecer uma integração à “narrativa geral” da humanidade produzida pelos europeus e cujos marcos eram exclusivamente europeus. Entretanto,

as ex-colônias europeias sempre acabaram ocupando um espaço periférico nessa “narrativa-mestra”.

Especialmente na América, cuja construção e consolidação dos Estados-nação, conduzidos por elites europeias ou europeizadas, durou o século XIX inteiro e o início do século XX, o processo de colonização interna se prolongou. A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil, (e também em outros países da América), uma auto-representação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. À exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam “eles” para se referir aos índios e aos negros. O “nós” é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores “ocidentais”, o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico, em que pesam todas as tentativas de construção de um discurso da mestiçagem. A prática discursiva revela um imaginário comum sedimentado: somos, sobretudo, descendentes de europeus (ou de euro-hebreus, no discurso religioso, cada vez mais evidente). (MORENO, 2019 a, p. 99)

Dessa forma, pautando-se no projeto de construção de uma nacionalidade que se fundamentava num ideário civilizatório europeu, o ensino de História estruturou-se, ao longo do século XX, como um instrumento de regulação social, reforçando a perspectiva da desigualdade e fortalecendo o padrão cultural homogeneizador. Reforçava-se a ideia da necessidade de desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional (ABUD, 2002, p. 33).

Conforme Katia Abud (2002, p. 34), priorizava-se a educação das camadas dirigentes, pois a elite seria responsável por guiar as massas para o desenvolvimento, entendido, segundo ideia construída no seio do IHGB, como uma continuidade histórica rumo ao progresso. E essa era a base do patriotismo. Nesse sentido, o ensino de História servia como um poderoso instrumento para a construção do Estado Nacional, pois fundamentava-se em trazer à luz um passado comum a todos os brasileiros.

A autora destaca ainda, que a década de 1930 é um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e mais uma vez o ensino de História é visto como a ferramenta para a formação da consciência social do aluno, realizando sua educação política, baseada na compreensão das necessidades coletivas e no conhecimento das origens. Assim, o ensino de História destacava-se por sua importância como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Preocupação que ainda prevaleceu durante as décadas de 1940 e 1950 (ABUD, 2002, p. 35 - 36).

Segundo Abud (2002, p. 36), os programas de ensino de História alicerçaram-se nos pilares da unidade nacional, tais quais: unidade étnica, administrativa, territorial e cultural. Dessa maneira, o ensino da História estruturava-se em torno da formação do povo brasileiro, a organização do poder político e a ocupação do território. Conforme a autora:

O tratamento dispensado pelos programas e pelos livros didáticos a temas que enfatizavam a formação do sentimento nacional e aos *heróis* que construíram a nação é sintomático da importância do assunto. Ao lado da unidade geográfica, construída pelos conquistadores portugueses em diferentes momentos, em diversas regiões da faixa litorânea e pelos bandeirantes, que levaram o poder colonial português para as regiões do interior, impunha-se a formação de uma “população diferente, mesclada, fruto de três elementos diversos que se aceitaram e se confundiram”, como ensinavam os livros didáticos. Assim, a Etnografia, onde se enquadravam de acordo com a época dos assuntos indígenas, abria, na maior parte das vezes, os volumes de História do Brasil. (ABUD, 2002, p. 36)

O ensino de História e seus respectivos materiais didáticos contribuíram, em grande parte, para a consolidação do mito da democracia racial como ideologia fundante do “povo brasileiro”. A ideia de que havia três raças - como descrito na tese de Martius - ou três povos que conviveram harmonicamente e forneceram elementos para a formação de uma única cultura, homogênea, fruto da mistura das três que a compuseram. Entretanto, desde o século XIX, deixava-se claro que a base dessa cultura “mestiça” era formada pelo português, sem o qual o Brasil não teria entrado no caminho da “civilização” e do “progresso”. E essa era a imagem da cultura brasileira que se representava nos materiais didáticos de História e que se perpetuava no ensino da disciplina.

Assim como a construção do ideal de nação, de identidade nacional e de cultura mestiça, as representações sobre os povos indígenas que foram construídas pelo IHGB se perpetuaram no ensino da História e nos materiais didáticos. Segundo Edson Kayapó:

No Brasil, ela [a escola] vem reproduzindo impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer a versão que destaca as ações heroicas dos europeus, especialmente os grandes feitos realizados pelos portugueses, enquanto os povos indígenas aparecem na “descoberta” e em outros momentos esparsos até desaparecerem no século XIX. Nas aulas de História, as crianças e os adolescentes são ensinados sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou a partir da formação da massa homogênea formada pelo povo brasileiro. (KAYAPÓ, 2023, p. 44)

Conforme Munduruku (2012), o século XIX e a grande parte do século XX foram marcados pelo “paradigma integracionista”. Dessa forma, os povos indígenas são vistos como parte de um passado, até porque eram considerados “povos sem futuro”. Segundo Munduruku, a perspectiva, inclusive já durante a gestão do SPI, é que as populações indígenas fossem completamente integradas, assimiladas à sociedade brasileira.

Outra representação muito comum dos indígenas, inclusive reforçada nos livros didáticos, era aquela do Romantismo que apresentava a figura dos povos indígenas com requintes de heroísmo e bravura, o “bom selvagem”, tão bem representado nas páginas de José de Alencar ou na tela de Victor Meirelles, como vemos abaixo:



Moema. Quadro de Victor Meirelles, 1862. (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p. 135)

Além da bravura e da inocência, os indígenas representados nas obras do Romantismo traziam adornos corporais, geralmente apareciam nus, mas parecidos com os homens brancos e, no fim, mortos. Assim como nos livros didáticos de História, os indígenas, por fim, eram representados como povos exterminados, desaparecidos, presentes apenas no passado.

Sobre essa representação do mito do “bom selvagem”, diz Edson Kayapó:

(...) é necessário que o ensino de História se esquive das armadilhas criadas por visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos de pessoas ordeiras, boazinhas, heróis e salvadores da humanidade, como sujeitos e grupos sociais exóticos. Não podemos perder de vista que os povos indígenas são formados por humanos de carne e osso, que não estão dispostos a assumir sozinhos a responsabilidade pela

reconstrução de tudo o que foi destruído pela humanidade, em nome do progresso e do bem-estar. (KAYAPÓ, 2023, p. 47)

A predominância dessas representações e o desconhecimento das experiências de ser e viver das diversas culturas que integram a brasileira – inclusive as culturas indígenas – faz com que se perpetue o imaginário de que vivemos em uma sociedade monocultural, tornando cada vez mais difícil a superação do mito da democracia racial e o reconhecimento da diversidade da cultura brasileira.

Muitas gerações de brasileiros foram formadas a partir dessa mentalidade excludente, considerando, então, a ideia de que existe uma única “cultura brasileira” comum a todos os indivíduos que nascem no Brasil. Sendo assim, as diversidades acabam sendo diluídas num mesmo “caldo” cultural assimilacionista.

Essa mentalidade ainda hoje se faz presente nas escolas onde podemos constatar a dificuldade em romper com esse imaginário que apagou os indígenas da história nacional. Observamos que vigora uma visão estereotipada dos povos indígenas cujas culturas são apagadas do presente e mantidas como idealizadas, “congeladas” no passado.

Embora essa visão de mundo ainda persista na sociedade brasileira, ela foi legalmente superada pela Constituição de 1988, a “Constituição cidadã”, que reconheceu a diversidade e garantiu às populações indígenas o direito à própria cultura. Além disso, em relação à representação dos indígenas nos livros didáticos de História, a Convenção 169 do OIT, em seu artigo 31, determina:

ARTIGO 31

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989)

Sabemos que da criação da lei à formação de uma nova mentalidade há uma enorme distância. Por isso, a importância de que as legislações venham seguidas por políticas públicas comprometidas com as transformações necessárias, para que possamos chegar à compreensão de uma sociedade multicultural, superando preconceitos, estigmas e discriminações fruto das representações equivocadas sobre

os povos indígenas. Destacando a importância do desenvolvimento de políticas públicas no campo da educação:

Políticas públicas bem formuladas e estruturadas podem avançar e modificar situações cristalizadas como as desigualdades entre os cidadãos brasileiros e regiões do país. Sabemos que a educação não é suficiente para mudar essa realidade, mas sem ela nada se moverá. (CUPOLILLO; MAJEROEICZ; PLASA SILVA, 2011, p. 95)

A criação da Lei nº 10.639/03 – que determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – representou um significativo avanço no reconhecimento das diferenças, pois se utilizou da educação como instrumento transformador da sociedade.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003.

(BRASIL, 2003, s/p).

Entretanto, apesar da lei realmente marcar o florescimento de uma nova proposta pedagógica, ela ainda se limitava em atender as demandas dos movimentos negros, ou seja, a temática indígena ainda continuava às margens da nossa história.

Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08 que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Pela primeira vez na história do Brasil se legitimava uma tentativa de construção de um novo olhar a respeito da questão indígena.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

(BRASIL, 2008, s/p).

Com a instituição da Lei nº 11.645/08, duas questões muito importantes são colocadas em pauta. Em primeiro lugar, é fundamental questionar: Por que uma lei para obrigar o estudo da história e cultura dos povos indígenas? Se necessitamos dessa obrigatoriedade para abordar o tema, significa que ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa, discriminatória e excludente. Portanto, a ideia da lei não surge a partir de uma transformação já concretizada da sociedade, mas sim da necessidade de combater estereótipos, preconceitos e discriminações ainda presentes.

As vozes indígenas nunca se calaram, elas sempre estiveram presentes. Conforme Bergamaschi (2010), essas vozes foram silenciadas na e pela História; por isso a importância e a necessidade de uma lei – estritamente ligada ao ensino da

História – que institua a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

Em segundo lugar, devemos questionar também: Em que medida estudar histórias e culturas indígena é estudar a história e cultura de “outros”, em relação a nós? Bergamaschi nos dá uma resposta a essa questão ao afirmar que:

(...) o outro não é tão outro assim. (...) estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão da branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade. (BERGAMASCHI, 2010, p. 152)

A autora afirma que temos certa facilidade em reconhecer que a história e as culturas indígenas estão presentes em nossas matrizes etnoculturais. Dessa maneira, desconhecemos ou simplesmente desconsideramos a diversidade e a historicidade dos povos indígenas que são admitidos em nosso imaginário apenas como “habitantes da floresta” e detentores de uma cultura estática (BERGAMASCHI, 2010, p. 152).

Quando vemos um indígena na cidade, utilizando-se de objetos como computadores ou celulares, consideramos como um fato inusitado, negando a identidade indígena, dizendo que esses indivíduos seriam “descaracterizados”. Isso significa que tendemos a desconsiderar que as culturas indígenas são tão dinâmicas quanto qualquer outra cultura e que elas se reinventam, se transformam e se adaptam ao contexto histórico, ou seja, ao tempo e espaço em que se desenvolvem.

Casé Angatu faz ainda outra provocação a respeito da Lei nº 11.645/08. Apesar de considerar a importância da legislação no processo de revisão do ensino da História, questiona o autor sobre o enunciado da lei e a visão generalizante que ele transmite, pois a diversidade das Histórias e Culturas dos diferentes povos originários acaba reduzida ao “estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena” no singular. Diz o autor:

(...) a mesma crítica vale para o enunciado da Lei 11.645/2008, que pode conduzir os educadores a procurar uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros. Quando tratamos de indígenas precisaríamos da percepção de que são povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenças.

(...)

Dessa forma, acreditamos que, para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade e os limites das interpretações presentes na historiografia, antropologia, literatura, linguística e em outras áreas do conhecimento. No entanto, lendo a Lei 11.645/2008, percebe-se que ela possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico. (ANGATU, 2015. p. 201 - 202).

Não podemos deixar de salientar aqui que a aprovação da Lei nº 11.645/08 foi uma resposta aos muitos anos de luta do Movimentos Indígena que, desde a década de 1970, se levantava e reclamava pelo reconhecimento de suas trajetórias históricas na construção da nação e da cultura brasileira. Embora a Lei nº 11.645/08 represente uma enorme conquista para a causa indígena, por si só ela não garante a solução do problema. Mais uma vez dizemos que da lei à formação de uma nova mentalidade há muito o que fazer, refazer, desfazer... Segundo Pereira:

Da difusão e ressignificações de toda uma nova produção da amplitude dos espaços políticos e institucionais – em salas-de-aula, salas-de-professores, em instâncias da hierarquia dos sistemas educacionais, em propostas curriculares – que vão sendo conquistados, e da capilaridade que tudo isso vá alcançando nos interstícios de comunidades escolares e na vida social em geral; é aí que se encontra a condição de plena implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e de sustentabilidade das medidas (e do próprio conceito) das ações afirmativas na educação e na sociedade. (PEREIRA, 2011, p. 10)

Conforme Amauri Mendes Pereira (2011, p. 09), para que haja a consolidação dos ideais propagados pela Lei nº 11.645/08, há a necessidade da “construção de uma Cultura de Consciência Negra e/ou indígena”. Isso significa que não basta a existência da lei, é preciso que ela se desdobre em ações e atitudes democráticas, cidadãs, igualitárias, emancipadoras e autônomas.

E um dos lugares onde isso pode ocorrer é a escola, pois é onde o estudante pode participar do processo de construção do conhecimento pautado em novos paradigmas e da promoção e reconhecimento de outros valores e visões de mundo que não apenas o produzido pela cultura ocidental hegemônica.

Entretanto, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/08, os currículos escolares da Educação Básica ainda negligenciam as temáticas relacionadas ao ensino da história e da cultura indígena. Segundo Santos e Dupret (2011), grande parte da população brasileira recebeu, em sua formação escolar, um conhecimento limitado acerca da história e cultura indígena, pautado no mito da democracia racial, como temos visto até aqui neste capítulo. E isso inclui os docentes que atualmente

lecionam nos diversos níveis da educação. Para que haja uma transformação nesse quadro urge a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas nesses espaços, conforme Gomes:

Dessa forma, as ações afirmativas possuem o potencial contestatório capaz de desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores(as) em relação à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, elas trazem em si a esperança e a possibilidade de construção de um projeto educativo emancipatório (...). (GOMES, 2011, p. 55).

Menezes concorda com a afirmação de que os professores, assim como grande parte da população, também foram formados a partir desse paradigma, por isso a formação docente também é uma questão importante a ser considerada. Segundo Menezes:

Devemos ter ciência de que os professores que estão em sala de aula também tiveram uma formação escolar pautada dentro desse mesmo paradigma, e que é difícil mudar sua concepção, sem uma formação que leve em consideração contribuições da antropologia, da arqueologia, da linguística, da etnohistória, ecologia, entre outras áreas do conhecimento, para que haja alguma mudança significativa na abordagem em relação aos povos indígenas. (MENEZES, 2014, p. 26)

É urgente a necessidade de que ocorra na escola um avanço significativo na construção de novos paradigmas que colaborem para uma educação que respeite a diversidade cultural e considere os processos históricos e as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem em nossa sociedade. Sabemos da enorme dificuldade em desconstruir estereótipos tão arraigados em nossa história¹⁶ e é justamente por esse motivo que afirmamos a necessidade de revisão do ensino da História.

Essa visão de mundo europeizada que permeia nossa sociedade tem severas implicações para o ensino de História nas escolas e nos faz questionar: Que história queremos ensinar nos dias de hoje?

¹⁶ Marilena Chauí, ao tratar da história do Brasil, diferencia os conceitos de formação e fundação, defendendo que, para os historiadores, a palavra formação expressa um processo temporal, de transformação. Para ela, a história do Brasil parte de um instante originário, um momento passado imaginário que ela denominou mito fundador: *“Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.”* (CHAUÍ, 2001, p. 09).

Atualmente, o ensino de História reflete o imaginário social que ainda é marcado pela concepção idealizada do indígena como um indivíduo preso ao passado, como aquele que não produz conforme a ordem dominante. Essas narrativas contribuem para o silenciamento das vozes dos povos indígenas, para o encobrimento de suas trajetórias e para o apagamento das populações indígenas da história do Brasil.

Rafaela Rabesco (2014, p. 49 - 50) faz uma reflexão sobre os equívocos que cometemos ainda hoje na representação sobre os povos indígenas e que precisam ser superados para que a Lei nº 11.645/08 possa encontrar condições para sua implementação de forma a desconstruir esses paradigmas e não reforçá-los. Segundo a autora, os principais equívocos que cometemos são os seguintes: tratar todos os diferentes povos indígenas como um índio genérico, como se praticassem e compartilhassem a mesma cultura, a mesma crença e a mesma língua; considerar a cultura indígena como atrasada e primitiva; congelar as culturas indígenas, como se qualquer transformação causasse estranhamento e fosse passível do julgamento do que se é ou se deixou de ser; considerar que os povos indígenas fazem parte apenas do passado brasileiro; não considerar os povos indígenas como parte da formação identitária do Brasil.

Assim, faz-se necessária e urgente uma revisão do ensino da História, para que esses equívocos, apontados por Rabesco, possam ser, ao menos, problematizados nas aulas de História. Casé Angatu alerta para a necessidade da revisão historiográfica e do ensino da História proposto a partir da Lei nº 11.645/08, considerar a perspectiva indígena. Ressalta o autor a importância de levar em conta, primeiramente nessa revisão, as próprias narrativas produzidas pelos indígenas:

Será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas ao longo da história? (ANGATU, 2015, p. 184)

Não se trata apenas de uma questão de inclusão, mas da verdadeira consolidação de novos espaços dentro das escolas onde seja possível o reconhecimento de outros saberes. Para isso, é necessário que a temática da diversidade étnico-racial ocupe um lugar relevante nos currículos e não seja encarada como uma questão de importância menor ou secundária. Segundo Moreno:

Para as populações colonizadas, então, não basta apenas proclamar uma igualdade com uma narrativa-mestra que busque um equilíbrio na representação da humanidade como um todo. Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram durante mais de um século na mídia e nas escolas até muito recentemente. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase estas populações e cabe, então, analisar e avaliar os temas e os espaços dedicados à história interna de cada país, bem como, em países continentais como o Brasil, a relevância e o espaço que deve ser destinado às histórias regionais e locais como exercício importante de autoconhecimento e, também de reflexão e empoderamento nos ambientes de atuação política direta. (MORENO, 2019 b, p. 140)

No Brasil, a partir da 2ª metade do XX, ganharam força as críticas ao eurocentrismo no ensino de História, fato evidente nos materiais e livros didáticos produzidos no período. Mas a dificuldade de superação dos antigos estereótipos ainda é muito grande. Segundo Bergamaschi (2010, p. 156), nos materiais didáticos de História ainda há predominância dos estereótipos do índio genérico (que tem sua pluralidade apagada), do índio exótico, bárbaro (que permanece descontextualizado culturalmente), do índio romântico (o bom selvagem, presente apenas num passado idealizado) e do índio fugaz (cujo fim é certo, pelo extermínio físico ou por processos de assimilação).

Essa persistência da concepção eurocêntrica reforça o apagamento da diversidade e a ideia de que os indígenas são povos do passado. E é esse pensamento que permite nas escolas a reprodução de rituais vazios de significado, com predomínio de atividades descontextualizadas e redutoras como, por exemplo, a celebração do “Dia do Índio” ou a presença dos índios no currículo apenas em algumas ocasiões da história nacional, por exemplo, como no período colonial (BERGAMASCHI, 2010, p. 158).

O diálogo intercultural que apontam está ainda muito distante da escola, visto que as afirmações ocidentais que se produzem nessa instituição destoam dos valores indígenas, até porque, como coletivo de uma sociedade, estamos muito longe de compreendê-los. Em geral, não existe na sociedade ocidental uma curiosidade que justifique a aproximação, a vontade de conhecer profundamente esse outro. Um exemplo disso é o modo como a temática indígena é tratada na maioria de nossas escolas, em que os povos originários, nossos contemporâneos, são tratados como povos do passado, ‘que viviam em ocas, que caçavam e pescavam, que andavam nus’. Ou então, vistos nas cidades em interação com as sociedades envolvidas, já não considerados como grupos etnoculturais, como se as culturas não fossem tão dinâmicas – como outras tantas – e, com isso, passíveis de transformação; contudo, mantendo-se indígenas. Que patrimônio de interculturalidade para dialogar com os povos indígenas a sociedade não

indígena construiu a partir de suas escolas? (BERGAMASCHI, 2010, p. 162-163)

Entretanto, afirma a autora que já podemos notar também a emergência de novas ideias. Embora ainda que abordada de forma tímida, já podemos perceber nos materiais didáticos a utilização da concepção de “índio histórico” que enfatiza a historicidade e as dinâmicas culturais das sociedades indígenas (BERGAMASCHI, 2010, p. 156).

Conforme Casé Angatu, a ideia de trazer o indígena dentro do processo histórico, significa considerar as experiências das populações indígenas, inclusive nos processos de reestruturação étnica, que possibilitou a sobrevivência dos povos originários. Segundo o autor:

Ressaltamos, novamente, no nosso entender, que essa é uma percepção fundamental para lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, enfrentando os desafios para a aplicação da Lei 11.645/2008, isto é, pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas. Então indagamos: por que não começar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários abordando o atual momento de (re)existência étnica e territorial indígena? Talvez descubramos entre os próprios alunos e educadores descendências e reminiscências ancestrais relativas aos primeiros habitantes da Terra Brasilis. (ANGATU, 2015, p. 193)

Para Bergamaschi, a consolidação de uma nova perspectiva no ensino de História pode ser alcançada com a abertura a um diálogo etnocultural respeitoso, partindo do reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos. Os primeiros passos em direção ao objetivo são: considerar o passado dos povos indígenas, estudando sua história inserida nos processos históricos; considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, levando em conta as dinâmicas culturais e reconhecer sua presença em vários setores da sociedade; considerar a diversidade etnocultural; considerar a voz dos próprios povos indígenas contando sua história e seus modos de viver (BERGAMASCHI, 2010, p. 163-164).

Já para Moreno, é necessário que haja uma mudança conceitual e epistemológica, pois sem essa transformação as novas temáticas não passarão de adendos aos currículos que, em sua maioria, ainda permanecem eurocêntricos (MORENO, 2019 a, p. 108). Para o autor, não se trata apenas da inclusão das histórias indígenas, africanas ou afro-americanas nos currículos, materiais e livros

didáticos, mas sim de rearticulá-las como parte central da História (MORENO, 2019 a, p. 109-111).

Segundo Casé Angatu, a própria trajetória contemporânea do Movimento Indígena indica caminhos para abordarmos as Histórias e Culturas Indígenas no ensino das Histórias e Culturas Indígenas. Diz o autor:

Realçamos, na nossa compreensão, que essa trajetória pela manutenção de suas culturas vinculadas à conservação dos territórios tradicionais deveria ser um dos eixos principais a serem tratados na aplicação da Lei 11.645/2008. Essas experiências envolvem conceitos e percepções históricas dos Povos Indígenas no Brasil. Até porque, como já assinalamos, a conquista dessa lei faz parte da luta dos Povos Originários por seu reconhecimento étnico, alteridade e direito ancestral a terra, garantido internacionalmente pela Convenção N° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 7/6/1989, e pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social / Capítulo VIII – Dos Índios - artigo 231 e artigo 232. (ANGATU, 2015, p. 186 - 187)

Paula Mendonça de Menezes, no artigo “Repensando a questão indígena na escola”, publicado na Edição Especial sobre o “1º Encontro Brasil Indígena - A temática indígena na escola” da Revista Moitará, dá uma sugestão muito significativa sobre como podemos abordar a temática indígena a partir de um olhar que não reforce os estereótipos e estigmas sobre as populações indígenas. Menezes sugere que sejam feitos estudos de caso a respeito de povos indígenas específicos, sejam de determinada região, conhecidos pelos alunos, levantados em roda de conversa, entre outros meios. O mais importante é que o estudo de caso tenha como foco um povo de cada vez, para que possa compreender a trajetória histórica de cada povo e cultura, como alerta Angatu, das Histórias e das Culturas indígenas no plural. Segundo Menezes, para dar conta dessa compreensão, o estudo de caso deve ser conduzido, tendo como eixo as seguintes questões:

- **Histórico do povo indígena:** Qual o histórico desse povo? Onde vivem? Sua terra é demarcada? Qual o tamanho de seu território? Como e quando foi feito o contato com frentes de ocupação? Qual o tamanho de sua população atual?
- **Política Indígena e Indigenista:** Como se organizam politicamente? Eles possuem uma associação indígena? Como é o contexto regional em que estão inseridos? Há conflitos fundiários? Qual o contexto nacional atual das políticas indigenistas?
- **Desafio Socioambiental:** Qual a situação ambiental da região onde mora? Esse povo mora em qual bioma? Quais rios passam pelo território? Qual a situação dos rios? Fazem roça? Quais os desafios socioambientais? Quais

atividades econômicas são praticadas no entorno do território indígena?
Quais cidades ficam no entorno?

• **Cultura:** Como vivem as crianças? Como elas aprendem sua cultura? Quais suas atividades de subsistência? Qual o modo de fazer seus objetos e morada? Quais as histórias de origens das coisas? Como se alimentam? Que língua esse povo fala? Ainda existem falantes da língua original? (MENEZES, 2014, p. 30)

Conforme a autora, as questões mencionadas acima são sugestões, dentre muitas outras que podem ser elaboradas na organização de um estudo de caso que tenha por objetivo compreender aspectos atuais de um determinado povo e comparar situações, práticas culturais, identificar semelhanças e diferenças.

Por fim, Mariano e Gomes (2014, p. 40) destacam a importância da função do poder Executivo, através do órgão responsável pela fiscalização de materiais didáticos Ministério da Educação – MEC, uma vez que os materiais disponíveis devem estar de acordo com a referida lei e não reproduzir estereótipos.

Neste capítulo, trouxemos duas problemáticas importantes e complementares para a análise das nossas fontes, levada a cabo no próximo capítulo. Na primeira parte, apresentamos a trajetória histórica dos povos originários, demonstrando que a política colonial foi responsável pela estigmatização das populações indígenas e pelo início de um violento processo de perseguição e massacre dessas populações.

Apesar das diferentes roupagens que essa política vestiu ao longo da história, o projeto de extermínio da população indígena foi clara e deliberadamente levado a cabo pelo governo brasileiro até a década de 1970, seja por meio do extermínio físico dos indígenas ou através das sucessivas tentativas de integrá-los à sociedade brasileira. Com o surgimento do Movimento Indígena e as vitórias no campo da conquista de direitos, iniciadas a partir da Constituição de 1988, temos assistido a transformações que visam o reconhecimento desses povos e de seus direitos.

Entretanto, como vimos na segunda parte, o estereótipo criado sobre as populações indígenas permanece influenciando o ensino de História e os materiais didáticos, apesar dos dispositivos legais que determinam um novo olhar sobre a temática.

No próximo capítulo, com a análise das fontes, procuramos evidenciar em que medida o Currículo Paulista e os materiais didáticos para professores e alunos ainda reproduzem estereótipos sobre as populações indígenas e como estes materiais buscam construir um novo olhar, a partir das revisões historiográficas e à luz da Lei nº 11.645/08. Partimos da hipótese de que, mesmo após 15 anos da aprovação da

lei, o documento curricular e os materiais didáticos produzidos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo para a rede pública estadual pouco avançaram nos debates sobre a temática e não contribuem de forma significativa para a construção de um novo olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas que valorize a diversidade dos povos originários e que os reconheça-os como protagonistas de suas trajetórias históricas.

CAPÍTULO 3. O CURRÍCULO PAULISTA E OS MATERIAIS DE APOIO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste terceiro capítulo apresentamos a análise das fontes: o Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental (2019) e os materiais didáticos produzidos a partir dele para fornecer apoio ao professor - o Caderno do Professor de História do Ensino Fundamental (2022) - e ao aluno - o Caderno do Aluno de História do Ensino Fundamental. Lembramos que os contextos de produção desses materiais, bem como sua estrutura e objetivos específicos já foram apresentados no primeiro capítulo.

A análise do conteúdo desses materiais procura evidenciar de que maneira a temática indígena é tratada, pensando nas especificidades de cada fonte, analisando em que medida a abordagem da questão indígena se enquadra na perspectiva da implementação da Lei nº 11.645/08. Por fim, buscamos mostrar em que momentos o material acaba reproduzindo preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e em quais deles é possível perceber a construção de um novo olhar para a temática, um olhar que valorize a diversidade e demonstre a trajetória das Histórias e Culturas indígenas ao longo do tempo.

Assim, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte analisaremos o Currículo Paulista, focando na grade curricular e nos conteúdos selecionados para cada ano do Ensino Fundamental. Na segunda parte, faremos uma análise conjunta dos Cadernos do Professor e do Aluno, descrevendo as atividades que abordam a temática indígena, evidenciando as tensões entre o esperado e o realmente trabalhado, além de procurar mostrar alguns avanços na abordagem da temática indígena.

3.1. CURRÍCULO PAULISTA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme apresentado no primeiro capítulo, o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental foi produzido em 2019 e implementado em 2020 na rede pública estadual.

Este documento tem como objetivo produzir uma interpretação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental específica para o estado de São Paulo. Além disso, o documento curricular também precisa estar alinhado às determinações das leis federais, por exemplo, a Lei nº 11.645/08, que estudamos neste trabalho. Em maior ou menor grau, a revisão historiográfica recente também faz parte das leituras produzidas pelos redatores do Currículo Paulista, tendo em vista que as concepções e conceitos da disciplina precisam nortear o trabalho de seleção dos conteúdos que farão parte da grade curricular.

Entendemos que o Currículo Paulista de História é uma leitura das leituras possíveis produzidas pela equipe curricular da SEDUC-SP. Embora seja um documento prescritivo, com o objetivo de direcionar a prática pedagógica, os professores produzirão ainda uma outra leitura desse material, apropriando-se e ressignificando seus conteúdos (CERTEAU, 1982 b, p.15). Entretanto, justamente por seu caráter prescritivo, entendemos que, em relação à temática indígena e no cumprimento da Lei nº 11.645/08, ele deve trazer esse direcionamento de forma explícita, indicando ao professor em que momento da estrutura curricular de cada ano do Ensino Fundamental a temática será abordada. A presença ou a ausência da temática na grade curricular de cada ano nos fornecerá um primeiro indício da maior ou menor importância que esta temática terá dentro do conjunto de temas da História como um todo.

Para além das aprendizagens formais propostas nas habilidades apontadas no material, pautamo-nos em Chervel (1990, p. 184) que chama a atenção para o papel formativo e conformativo desse material orientador, pois será por meio dele que se dará a transmissão da cultura da sociedade. Nesse caso, pensando no estado de São Paulo de hoje, a partir do Currículo Paulista de História para o ensino Fundamental, procuramos apreender qual seleção de saberes foi feita, ou seja, o que o estado espera que os alunos saibam. Ressaltamos mais uma vez que, a visão do estado passará também pela leitura dos redatores do Currículo, uma vez que eles serão os responsáveis pela elaboração do documento. Enfatizamos que, na perspectiva de implementação da Lei nº 11.645/08, procuramos identificar no conjunto dos conhecimentos selecionados para fazerem parte do Currículo de História aqueles que dizem respeito à temática indígena ou, ao menos, que abrem a possibilidade para a abordagem do tema.

O Currículo de História do Ensino Fundamental é dividido em duas fases, Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Na grade curricular de História essa divisão é feita ano a ano, não sendo marcada a separação pelas fases da etapa de ensino. Passemos então para a análise dos conteúdos da grade curricular de cada ano do ensino Fundamental.

Conforme já dito no primeiro capítulo, a grade curricular é composta por unidades temáticas, que direcionam o recorte temático proposto para cada ano, por habilidades, que indicam o que o aluno precisa “saber fazer”, por isso as habilidades são sempre indicadas por verbos - como Identificar, Reconhecer, Analisar - e, por fim, os objetos de conhecimento, que são os conteúdos, aquilo que o aluno precisa “saber”.

Daremos ênfase à análise do conjunto das habilidades, pois elas devem ser as norteadoras do trabalho, tendo em vista que o Currículo Paulista propõe o desenvolvimento de habilidades e competências. Do mesmo modo que as habilidades nortearam a elaboração das atividades que compõem os materiais de apoio do Currículo.

Não vamos reproduzir a grade curricular neste capítulo. Nossa intenção é analisar os conteúdos selecionados e entender em que medida eles atendem o disposto na Lei nº 11.645/08 e apresentar suas possibilidades de abordagem da temática indígena ou indicações do trabalho com a diversidade cultural brasileira.

Para o 1º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 426 - 427), o foco do ensino de História, conforme o Currículo, é o próprio contexto do estudante. Por meio dos conteúdos selecionados, é esperado que o aluno possa desenvolver o autoconhecimento e autorreflexão. A grade curricular é dividida em duas unidades temáticas: “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” e “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”, que se desdobram em 10 habilidades.

Indicamos de antemão que nenhuma das dez habilidades propostas para o 1º ano indica, em sua descrição, a abordagem da temática indígena. Se pensarmos que a implementação da Lei nº 11.645/08 deve ocorrer em toda a Educação Básica, já não acontece aqui no 1º ano do Currículo Paulista de História. Salientamos mais uma vez que o currículo indica as práticas, tem como objetivo direcionar o trabalho do professor, então, nesse caso, o professor não está sendo orientado pelo documento a abordar diretamente a temática indígena.

Por meio das habilidades propostas, observamos que ocorre a introdução de conceitos históricos como tempo e espaço, por exemplo, quando olhamos para as habilidades:

(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade

(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. (SÃO PAULO, 2019, p. 426-427)

Por meio das habilidades citadas acima, o aluno poderá refletir sobre a passagem do tempo em suas fases de vida e sobre os diferentes espaços nos quais circulam.

Indicamos apenas três habilidades que podem abrir possibilidades para o trabalho com a temática indígena:

(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência. Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.

(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.

(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 426-427)

As três são habilidades que remetem a questões de diversidade (diferenças entre as pessoas) e cultura (brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares e comemorações e festas escolares). Entretanto, elas não indicam diretamente, como já dissemos, o trabalho com a temática indígena, não contribuindo, portanto, com a implementação da Lei nº 11.645/08.

É importante destacar que essa é a nossa leitura desse material. Ao ler este documento curricular, cada professor fará sua própria interpretação, podendo entender que as habilidades são mais ou menos abrangentes e possibilitam a abordagem de uma quantidade maior ou menor de conteúdos.

Essa operação também é feita pelos produtores dos materiais de apoio. A leitura que fazem das habilidades faz com que elaborem atividades com uma ou outra abordagem. Isso ficará muito evidente na análise das atividades.

Continuando a análise das habilidades apontadas para serem desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, observamos que elas se relacionam às unidades temáticas e não fogem ao recorte proposto, que é fazer com o que o aluno reflita

sobre si e seu contexto. Entretanto, em termos de implementação da Lei nº 11.645/08, a temática indígena não é abordada de forma explícita em nenhuma das habilidades propostas para o 1º ano do Ensino Fundamental.

No 2º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 427 - 429), são três as unidades temáticas a serem trabalhadas: “A comunidade e seus registros”, “As formas de registrar as experiências da comunidade” e “O trabalho e a sustentabilidade na comunidade”. O recorte proposto no currículo para o 2º ano mantém o eixo no contexto do próprio aluno.

A cada ano, amplia-se o número de habilidades propostas. Para o 2º ano, são 16 habilidades, dentre as quais destacamos e comentamos as seguintes:

(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória, respeitando e valorizando os diferentes modos de vida.

(EF02HI05B) Reconhecer e valorizar a tradição oral como meio para transmissão de conhecimentos entre gerações e preservação da memória. (SÃO PAULO, 2019, p. 427-429)

Ambas trazem um conceito histórico importante, o de memória e abrem a possibilidade para o trabalho com a diversidade, mas também com o reconhecimento da identidade e o sentimento de pertencimento. Do mesmo modo como apontamos no 1º ano, o conteúdo da habilidade é abrangente e possibilita múltiplas leituras e abordagens por parte do professor. Entretanto, temos que destacar que elas não indicam o trabalho com a temática indígena em seu conteúdo. Dependendo da comunidade onde a escola está inserida e da realidade dos alunos, o trabalho com essa habilidade pode gerar uma aproximação com a temática, por exemplo se a escola for próxima a uma terra indígena. Caso contrário, o próprio currículo não faz o direcionamento nesse sentido.

Destacamos também a habilidade “(EF02HI08) *Pesquisar, organizar e compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes*” (SÃO PAULO, 2019, p. 427 - 429) que deixa explícito o trabalho com fontes históricas. Embora nos objetivos, o Currículo Paulista de História proponha que as fontes sejam trabalhadas desde o 1º ano, essa questão só aparece de forma explícita nessa habilidade do 2º ano.

Até aqui, como podemos observar, as temáticas são amplas e referem-se mais ao recorte proposto para o ano do que para conteúdos, fatos ou eventos históricos.

Assim, de fato, nenhuma das habilidades menciona explicitamente a temática indígena.

Para o 3º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 429 - 430), o Currículo Paulista propõe uma ampliação do recorte, saindo do contexto do aluno e ampliando o olhar para o município e para a relação com os grupos que o formam.

São três as Unidades Temáticas indicadas na grade curricular do 3º ano: “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, “A noção de espaço público e privado” e “O lugar em que vive”. Também temos um total de 16 habilidades indicadas para serem desenvolvidas no 3º ano, assim como no 2º ano.

Destacamos aqui, a habilidade

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes. (SÃO PAULO, 2019, p. 429-430)

Pela primeira vez no Currículo Paulista de História há menção direta ao trabalho com a temática indígena. Não é mais uma questão de interpretação do professor, pois o assunto está posto. Entretanto, sempre será uma questão de escolha o professor trabalhar ou não a temática, ele pode dar maior ou menor ênfase a ela e não temos como chegar à prática de sala de aula do professor olhando apenas o currículo. Entretanto, reforçamos mais uma vez que, enquanto documento oficial do estado de São Paulo, a implementação da Lei nº 11.645/08, se daria somente a partir do 3º ano, o que entendemos não dar conta dos objetivos da lei e tampouco contribuir para a construção de um novo olhar sobre as Histórias e Cultura Indígenas, uma vez que apenas dois anos depois do início do Ensino Fundamental é que o aluno entrará em contato com a temática.

Ademais, há algumas habilidades que não tratam da temática indígena, mas de temas como migração e patrimônio histórico, como as citadas abaixo:

(EF03HI01A) Identificar e respeitar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

(EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida.

(EF03HI04A) Pesquisar e identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

(EF03HI04B) Reconhecer a importância da preservação dos patrimônios históricos para conservar a identidade histórica do município. (SÃO PAULO, 2019, p. 429-430)

São habilidades que não abordam diretamente a temática indígena, mas podem possibilitar o trabalho com o assunto, porém não consideramos que ela contribui diretamente para a implementação da Lei nº 11.645/08.

Por meio da análise das descrições das habilidades do 3º ano concluímos que algumas delas abrem possibilidades para o trabalho com a temática indígena, mas apenas uma a menciona explicitamente. Isso é um problema em dois sentidos. Primeiramente, como já dissemos, pelo fato da temática aparecer pela primeira vez apenas no 3º ano e se fazendo ausente no currículo do 1º e 2º ano. Outra questão é em relação a quantidade. De pouco mais de 40 habilidades indicadas no Currículo Paulista de História até o 3º ano, apenas uma faz menção direta à temática indígena, o que consideramos não atender à implementação da Lei nº 11.645/08.

No 4º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 430 - 432), são três as unidades temáticas: “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, “As questões históricas relativas às migrações” e “Circulação de pessoas, produtos e culturas” e 14 habilidades propostas para serem desenvolvidas. Mais uma vez o recorte se amplia, saindo do âmbito do município, passando para a localidade onde se vive e até para tempos e espaços mais amplos.

Destacamos no 4º também uma menção direta à temática indígena na seguinte habilidade:

(EF04HI13*) Comparar os modos de vida de diferentes comunidades do estado de São Paulo, tanto rurais quanto urbanas (tais como os povos ribeirinhos, litorâneos, indígenas, quilombolas e migrantes), analisando as particularidades e semelhanças de cada comunidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 430 - 432)

Como consequência dessa ampliação do recorte, transpõe-se a fronteira do município e pensa-se no espaço mais amplo do domínio estadual. Dessa forma, a diversidade da população que habita as diversas regiões do estado será abordada. Entretanto, destacamos que é uma habilidade dentre 14 propostas para o ano, o que consideramos muito pouco em termos da abordagem da temática indígena.

Há habilidades que trazem o conceito de nomadismo, possibilitando o trabalho com a temática indígena, mas não a mencionando diretamente, como as citadas abaixo:

(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história ocidental (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.)
 (EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. (SÃO PAULO, 2019, p. 430 - 432)

No 5º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 432 - 434), a grade curricular apresenta duas unidades temáticas: “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” e “Registros da história: linguagens e culturas”. São 11 as habilidades propostas para o desenvolvimento, mantendo-se o mesmo recorte do 4º ano, que é a localidade onde se vive e tempos e espaços mais amplos. É esperado que, ainda que o recorte se mantenha o mesmo, haja uma ampliação do olhar.

Das onze habilidades, destacamos que as descrições delas vão ficando mais extensas e complexas. Além disso outros conceitos surgem de maneira muito marcada, como o conceito de identidade (que já permeava habilidades em anos anteriores, mas não de forma complexa e pontual), apresentado, por exemplo, na habilidade “(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos” (SÃO PAULO, 2019, p. 432 - 434).

Há também no 5º ano uma habilidade que traz explicitamente a temática indígena:

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos (SÃO PAULO, 2019, p. 432-434)

Nota-se que o conteúdo em si é bem específico, são as formas de marcar o tempo, mas, como parte da ampliação espaço-temporal, aqui a ideia é conhecer como povos de diferentes culturas marcam o tempo. O foco da habilidade não é a História Indígena, mas a marcação do tempo, as culturas indígenas, assim como a africana, são vistas como aporte para o desenvolvimento da questão central.

As habilidades seguintes trazem o conceito de cidadania:

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica (SÃO PAULO, 2019, p. 432-434)

É importante observar que os conteúdos mencionados nas habilidades acima seriam muito importantes para a abordagem da temática indígena, pois contribuiriam para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, inclusive do direito à cidadania, garantido a partir da Constituição de 1988. Entretanto, não há um direcionamento para a temática, incluindo-a na descrição da habilidade.

Assim como na habilidade abaixo, que traz a questão da produção de marcos de memória:

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (SÃO PAULO, 2019, p. 432-434)

Como vimos no capítulo anterior, o ensino de História Indígena é marcado pela dualidade presença/ausência, ora os indígenas são parte da História, ora são apagados de certos conteúdos. No caso do 5º ano, em conceitos importantes como o de cidadania e de produção de marcos de memória, eles são excluídos dos conteúdos.

Chegamos aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como dissemos, na grade curricular não há essa separação por fases, o que não indica necessariamente uma continuidade das unidades temáticas, das habilidades e também dos objetos do conhecimento, como veremos a seguir.

As unidades temáticas do 6º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 469 - 473) são quatro: “História: tempo, espaço e formas de registros”, “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, “Lógicas de organização política” e “Trabalho e formas de organização social e cultural”. A descrição das unidades temáticas é ampla, mas o recorte proposto nos objetivos do Currículo de História mostra a tradicional periodização da História, dividida em 4 períodos: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Assim, o recorte proposto para o 6º ano, conforme os objetivos descritos no Currículo é: “Surgimento do homem, Antiguidade e Idade Média”.

Nos Anos Finais de um modo geral, amplia-se o número de habilidades a serem desenvolvidas a cada ano. Para o 6º ano, são 27 habilidades propostas. A descrição das habilidades mostra uma certa ruptura nos conteúdos selecionados, pois ao invés de dar continuidade ao 5º ano, volta-se ao conceito de tempo e de fonte histórica. Depois, ainda sem se preocupar com a continuidade com o 5º ano, trata-se das hipóteses para o surgimento da humanidade.

Dentre as 27 habilidades, destacamos três delas para comentar:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.

(EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os territórios ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil.

(EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial, seus aportes tecnológicos, culturais e sociais. (SÃO PAULO, 2019, p. 469-473)

As três habilidades fazem alusão direta à temática indígena. Estão relacionadas ao período pré-colombiano, momento em que já seriam tradicionalmente apontados esses conteúdos nos materiais didáticos de História, o que significa, por meio da análise do Currículo, que não há avanços na abordagem da temática, ela não aparece dentro de outros períodos históricos, pois ao adotar a divisão quadripartite da História, acaba-se por privilegiar uma visão eurocêntrica, destacando, inclusive fatos e eventos históricos relacionados à história europeia, sendo que as Histórias dos povos indígenas americanos, ou brasileiros especificamente, acabam sendo tratados como aporte da narrativa-mestra (Moreno, 2019 b, p. 139).

Vamos comentar ainda duas habilidades:

(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas).

(EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas). (SÃO PAULO, 2019, p. 469-473)

Elas abrem a possibilidade para o trabalho com a diversidade cultural e com diversas expressões da cultura, como as linguagens, arte, escrita, inclusive permitindo o trabalho com a temática indígena. Ademais, destacamos dois pontos que merecem atenção. Primeiramente o fato de que a temática indígena não é

mencionada explicitamente, o que, já dissemos, é um problema, tendo em vista o caráter prescritivo desse documento, que direciona as práticas pedagógicas e, portanto, se não aparece de forma explícita, não direciona o trabalho do professor. Uma segunda questão é a abrangência proposta nas habilidades, em que três continentes aparecem indicados (África, Ásia e América), o que consideramos ser impossível dar conta da diversidade de povos e culturas de três continentes.

Em relação ao conteúdo selecionado para a grade curricular do 6º ano, de modo geral, observamos que ele segue o recorte cronológico proposto na indicação das habilidades, passando pelos três momentos marcados: Surgimento do homem, Antiguidade e Idade Média. Assim, não foge da linha do tempo europeia tradicionalmente utilizada no ensino de História, não escapando dos riscos de uma abordagem eurocêntrica. Sobre a abordagem da temática indígena no 6º ano, conforme as habilidades, ela está onde esperávamos, nas hipóteses de ocupação do território americano e no período pré-colombiano, o que concluímos, mais uma vez, que não há avanços na abordagem da temática,

No 7º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 473-475) o recorte cronológico proposto dá sequência à abordagem espaço-temporal do 6º ano, parte-se da Idade Moderna, aborda-se a temática das Sociedades ameríndias no período das navegações e o contato, chegando até a colonização dos América e o contato dos europeus com os povos Africanos.

Como podemos ver pelo recorte cronológico, a temática indígena aparece em diversos conteúdos. São quatro as unidades temáticas propostas: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, “Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo”, “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. E são 20 as habilidades a serem desenvolvidas.

O recorte cronológico favorece a abordagem da temática indígena, por isso, ela aparece descrita em várias habilidades, isso não significa, necessariamente, um avanço na abordagem, pois temas como as navegações marítimas da modernidade, o encontro as culturas e a conquista da América são assuntos que trazem os povos originários para a História. É uma das presenças dos indígenas na História, como vemos nas habilidades abaixo:

(EF07HI02) Identificar conexões, interações e consequências do contato entre as sociedades do chamado Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, trocas comerciais, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as principais formas de resistência. (SÃO PAULO, 2019, p. 473-475)

Como dissemos acima, nesse caso, não é a quantidade de vezes que a temática indígena é mencionada que faz a diferença, mas a abordagem que se dá. Da maneira como aparecem descritas, as habilidades podem ser trabalhadas a partir do olhar eurocêntrico ou podem também ser abordadas a partir da metodologia de estudo de caso (MENEZES, 2014, p. 49-50), conforme mencionamos no capítulo 2.

Porém, destacamos que isso não representa um avanço, pois as possibilidades de trabalho é o que configura a prática pedagógica do professor. O Currículo é prescritivo, ele indica conteúdos a serem trabalhados e a História indígena nas habilidades apontadas acima está dentro de conteúdos que favorecem um olhar eurocêntrico: as navegações e a conquista da América.

Indicamos na habilidade (EF07HI03) a menção às sociedades americanas e africanas, não direcionando, por exemplo, para o trabalho com os povos indígenas do Brasil, o que não favorece a implementação da Lei nº 11.645/08, pois deixa as possibilidades muito abertas.

Destacamos ainda a habilidade abaixo:

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos. (SÃO PAULO, 2019, p. 473-475)

Em sua descrição observamos que a habilidade ultrapassa o recorte cronológico, propondo que a reflexão se estenda para “diferentes épocas”. Essa abordagem permitiria que, no trabalho com a temática indígena, os povos fossem inseridos em suas trajetórias históricas, mostrando seu percurso histórico e as dinâmicas de ocupação do território ao longo do tempo. Entretanto, assim como apontamos em outras habilidades, a questão indígena aparece dentre outras

possibilidades (indígena, africana, europeia e asiática), sem um direcionamento específico. Ou seja, fica muito aberta a possibilidade de trabalho ou não com a temática indígena.

Assim, observamos que, de forma geral, a ordem cronológica é mantida e a temática indígena aparece explícita em 5 habilidades, o maior número de menções até aqui. Mas a quantidade de vezes que a temática indígena é mencionada não indica um avanço na abordagem, mas o reflexo do recorte cronológico proposto que traz temas em que a questão indígena já aparece em materiais didáticos: as navegações e a conquista da América.

No 8º ano do Ensino Fundamental também observamos a sequência do recorte cronológico proposto: “Entre os séculos XVIII e XIX, Iluminismo, Revolução Francesa, Brasil Primeiro Reinado, Independência da América, movimentos separatistas e Segundo Reinado”, ou seja, uma continuação a partir da modernidade. Como vimos no Capítulo 2, este é um momento crítico para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas, pois é quando se deu início à construção do projeto nacional que, em grande parte, foi responsável por consolidar os estereótipos sobre as populações indígenas que se formaram no período colonial. Além disso, há a questão da invisibilidade das populações indígenas no período do Primeiro e Segundo Reinado nos materiais didáticos.

Vejamos como se essas questões se fazem visíveis na análise da grade curricular do 8º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 475-480).

São quatro unidades temáticas: “O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise”, “Os processos de independência nas Américas”, “O Brasil no século XIX” e “Configurações do mundo no século XIX”. As unidades temáticas refletem o recorte cronológico.

No total, são 27 habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano. Destacamos apenas três que fazem alusão à temática indígena:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (SÃO PAULO, 2019, p. 475-480)

As demais habilidades, não fazem menção direta à temática indígena e sua descrição tampouco parece abrir possibilidades para essa abordagem. De um modo geral, as habilidades referem-se a processos políticos, como os processos de independência, a escravização dos africanos e as políticas imperiais.

A temática indígena fica restrita à discussão sobre a tutela dos indígenas e escravizados africanos com o fim do período colonial - o que não deixa de ser uma questão política, não abrindo muito espaço, na descrição da habilidade, para o trabalho com questões culturais dos povos indígenas -, à abordagem das teorias racistas e discurso civilizatório do século XIX, dando destaque para os impactos negativos para os povos indígenas - a questão da construção dos estereótipos sobre as populações indígenas - e, de forma muito ampla, às políticas em relação aos indígenas no Império, que são as políticas de extermínio da população indígena.

Assim, a temática indígena, no 8º ano, é abordada pelo viés do apagamento e do extermínio, e não da resistência. Por meio das três habilidades em que a temática é indicada, reforça-se os estereótipos e a ideia de que, de fato, os indígenas foram exterminados ou assimilados durante o século XIX.

Por fim, no 9º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 480-487), também são quatro as unidades temáticas: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, “Totalitarismos e conflitos mundiais”, “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” e “A história recente”. O recorte cronológico proposto também segue a divisão quadripartite da história, chegando, no último ano do Ensino Fundamental ao período: Entre os séculos XX e XXI, Primeira República do Brasil até os dias atuais.

São 35 habilidades, para darem conta de todo o século XX e início do XXI. Assim como no 8º ano, observamos uma diminuição na abordagem da temática indígena. Isso também ocorre no 9º ano, como se as populações indígenas não estivessem presentes nos momentos mais recentes da história do Brasil.

Destacamos três habilidades que fazem menção direta à temática indígena para comentar:

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (SÃO PAULO, 2019, p. 480-487)

Nas três habilidades citadas a temática indígena aparece como um dos grupos sociais dentre outros também marginalizados (como os negros, as mulheres, quilombolas, homossexuais, camponeses). Assim, as reivindicações sociais de cada grupo serão trabalhadas de forma geral, mas não se abre espaço para as especificidades de cada luta, inclusive pensando na causa do Movimento Indígena que surge justamente no período abordado no recorte temporal do 9º ano.

Em relação às lutas e aos avanços conquistados pelos povos indígenas na Constituição de 1988, podemos enquadrar a temática nas habilidades:

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Ainda assim destacamos que a temática indígena não aparece explícita. Isso demonstra mais uma vez a questão do apagamento da temática nos conteúdos referentes à História do Brasil. Nas habilidades acima, fala-se amplamente do direito à cidadania, do combate ao preconceito e racismo, mas não se volta o olhar para as particularidades dessas questões quando tratamos das Histórias Indígenas. Tampouco aparecem os avanços conquistados pelo Movimento Indígena na Constituição de 1988. Novamente, dando-nos a impressão de que os povos indígenas não fazem parte dessa história, ou fazem como parte da “massa” denominada “povo brasileiro”.

Assim, as habilidades propostas para o 9º ano seguem o recorte cronológico indicado no currículo, mas em relação à temática indígena praticamente não vemos avanço na abordagem.

De um modo geral, por meio da análise das unidades temáticas e das habilidades propostas no Currículo Paulista de História para o Ensino Fundamental, vemos poucas inovações em relação à abordagem da temática indígena. Ela é abordada nas Unidades Temáticas em que tradicionalmente os materiais didáticos a

colocam, e a descrição das habilidades demonstra pouca valorização das diversidades culturais e abordagens mais genéricas dos povos indígenas.

De um total de 176 habilidades trazidas no Currículo de História do Ensino Fundamental, apenas 17 fazem menção direta à temática indígena. Um número muito pequeno em relação ao todo. Retomando nossa argumentação inicial deste item, entendemos o Currículo como um documento prescritivo, que direciona a prática. Embora seja uma leitura produzida a partir da BNCC, ele revela interesses e tensões, inclusive na disputa pelos conteúdos que serão ou não incluídos. Dessa forma, apesar do Currículo Paulista de História aproximar-se do conteúdo do BNCC, entendemos que ele poderia ter avançado, em termos da implementação da Lei nº 11.645/08, pois, conforme mencionado, o número de habilidades que menciona diretamente a temática indígena é muito pequeno, sem contar que, de fato, a temática aparece explícita apenas a partir do 3º ano.

Dessa forma, por seu caráter definidor das práticas, em atendimento ao disposto na Lei nº 11.645/08, ele deveria trazer esse direcionamento de forma explícita em suas habilidades, indicando ao professor em que momentos, em que conteúdos de cada ano do Ensino Fundamental a temática será abordada. Como já dissemos, a inclusão ou a exclusão da temática, nesse caso, mais a exclusão, o apagamento da temática no Currículo de História, evidencia um problema que perpassa todo o ensino de História, como vimos no capítulo 2, em que a temática indígena é mencionada em momentos marcados da história, como as navegações, a colonização e depois desaparece dela no Império, voltando a ser mencionada em alguns momentos do período Republicano. É exatamente o que vimos nas habilidades do Currículo Paulista de História.

A partir da seleção dos conteúdos, podemos inferir também os interesses políticos por trás do material, ou seja, o que o estado quer que os alunos saibam sobre os povos indígenas? O que podemos responder até aqui, tendo em vista a quantidade de habilidades que menciona a temática, é que ela aparece negligenciada e cumpre um mínimo de conteúdos conforme disposto na BNCC, sem preocupar-se, de fato, com a implementação da Lei nº 11.645/08, mas apenas em dar conta daquilo que já está estabelecido como mínimo.

Essas questões ficarão evidentes na análise das atividades selecionadas, que ao vermos como as habilidades descritas no Currículo se desdobram em Sequências Didáticas/Situações de Aprendizagem.

Veremos agora como essas habilidades prescritas no Currículo são interpretadas dentro de seu próprio lugar de produção, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da análise dos materiais didáticos produzidos a partir do Currículo.

3.2. MATERIAIS DE APOIO - CADERNOS DE HISTÓRIA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme apresentado no primeiro capítulo, os materiais de apoio produzidos a partir do Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental são compostos pelos Cadernos do Professor e do Aluno. Partimos da compreensão de que ambos os materiais podem ser definidos como “discursos pedagógicos intermediários” (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009, p. 154), uma vez que se constituem como leituras que a própria equipe curricular da SEDUC-SP fez do Currículo Paulista com a intenção de orientar a prática pedagógica do professor. Embora tenham objetivos diferentes, pois o caderno do aluno constitui-se como um caderno de atividades, um instrumento pedagógico, ambos passarão pela interpretação do professor, que é quem vai orientar o aluno no uso do material. Assim, entendemos que ambos se vinculam à prática pedagógica do professor.

Procuramos vincular a análise do material à análise do conteúdo do Currículo Paulista, por isso selecionamos atividades que abordam a temática indígena em diferentes anos do Ensino Fundamental. Nesta análise, não nos preocupamos com números, não é um número maior ou menor de atividades que pautará nossa análise, pois, como já demonstrado com a análise do documento curricular, já temos uma previsão de conteúdos que abordarão a temática indígena. Por exemplo, sabemos que ela estará mais presente no 7º ano, por conta do recorte cronológico que aborda temas como a conquista da América e a Colonização do Brasil.

Sobretudo, o que move nossas análises das atividades é a forma como a temática indígena será tratada na atividade. Procuramos mostrar em que medida essa abordagem contribui para a desconstrução de enganos e equívocos históricos e em que medida ela reafirma estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas.

Apenas para facilitar a leitura, manteremos, ao longo do texto, a divisão entre os Anos Iniciais e Finais, entendendo que há uma ruptura entre essas duas fases,

inclusive em relação à própria estrutura das atividades e do material, como já apontamos no Capítulo 1.

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, que é a abordagem da temática indígena no Currículo Paulista de História e nos materiais de apoio, selecionamos atividades que trazem as habilidades de história e nas quais é possível identificar o trabalho com a temática indígena, conforme pressuposto na Lei nº 11.645/08.

Os Cadernos do Professor e do Aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abarcam os cinco anos dessa fase, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como já evidenciamos no Capítulo 1, as atividades fazem parte de Sequências Didáticas de História e Geografia, trabalhadas conjuntamente na sequência, mas quase sempre separadas nas atividades, o que se mostra por meio das habilidades que seguem indicadas em cada atividade.

Nos Cadernos do 1º ano do ensino Fundamental, as Sequências Didáticas circunscrevem-se aos eixos temáticos propostos para o ano, focando no contexto do aluno, em suas relações familiares e com as pessoas nas quais ele convive na escola, não ultrapassando esse recorte que é a reflexão das temáticas a partir das próprias experiências do Aluno.

As atividades propostas para o 1º ano giram em torno de temáticas como o autoconhecimento e a autoidentificação, as relações familiares, as relações desenvolvidas na escola, o reconhecimento do meu espaço/tempo (entendido como fases da vida), datas e eventos comemorativos e jogos e brincadeiras de épocas diferentes. Há atividades que fazem menção à temáticas relacionadas à cultura, como as comemorações e os jogos, mas a diversidade cultural não entra em pauta nas suas especificidades. Não se menciona jogos ou brincadeiras de uma ou outra comunidade ou de um ou outro povo, pois a relação é sempre a partir do aluno, do que ele conhece, o que ele vê em casa ou no bairro.

Entendemos que existem possibilidades para o professor adentrar na temática indígena, mas que fique claro que não há uma orientação ou um conteúdo exposto sobre esse assunto. Assim como o Currículo Paulista de História não traz habilidades que abordam diretamente a temática indígena, não temos no material de apoio, no Caderno do Professor e do Aluno, nenhuma atividade que desenvolva o tema, tampouco que faça menção a ele.

Para o 2º ano, como o recorte é o mesmo, continua-se partindo da perspectiva do aluno, por esse motivo as temáticas das atividades são muito parecidas, girando

em torno de temas como a auto identificação, festa, eventos e datas comemorativas, jogos e brincadeiras e relações de convivência.

Há uma atividade do segundo ano em que a temática indígena aparece no conteúdo, mas não na habilidade, ou seja, ela não é o foco do conteúdo a ser abordado. É a atividade 1.4.¹⁷ do 2º ano, que traz como temática festas e celebrações. A atividade 1.4. traz como proposta ao aluno a leitura e a análise do texto “As festas do bairro onde Henrique mora”. Não vamos reproduzir a história, mas o texto se refere ao período das festas juninas e narra a história do bairro onde mora o menino Henrique, que é composto por descendentes de vários povos, em sua maioria, italianos e portugueses. Além das festas juninas, há outras festas no bairro, típicas das comunidades imigrantes que lá vivem. Destacamos um personagem da história: o avô paterno de Henrique, o Sr. Antônio, que é descendente de indígenas. Sobre este personagem, diz o texto:

Seu avô paterno, Seu Antônio, é do interior de Goiás, descendente de indígenas, e conta muitas histórias bonitas, principalmente sobre os costumes de seus antepassados. Fala com saudades da mata onde viveu com seu pai, na infância, a vida era bem diferente. Vovô até parece o poeta Gonçalves Dias, “falando” de sua terra.

“Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.”

Mas, depois, foi morar na cidade, porque seu pai queria que ele conhecesse novos lugares.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 2º ANO, VOL. 1, 2022, p. 26)

O texto faz referência ao poeta Gonçalves Dias, que foi lido na atividade anterior. A comparação feita no texto evidencia o fato de que, para o avô de Henrique, o lugar dos povos indígenas é na mata, onde ele vivia em Goiás e não na cidade, para onde ele vai para “conhecer novos lugares”.

Podemos observar que um texto que poderia tratar a questão indígena de forma a desconstruir estereótipos, acaba por reforçá-los, insistindo na ideia de que o lugar dos povos indígenas é na floresta.

¹⁷ A atividade 1.4. traz como proposta o desenvolvimento das seguintes habilidades: “(EF02HI07B) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário” e “(EF02HI01A) Reconhecer espaços lúdicos e de sociabilidade no bairro e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 2º ANO, VOL. U., 2022, p. 12).

A atividade continua. Na sequência, há um segundo texto sobre as festas dos povos indígenas. Há uma imagem que o precede:

TEXTO 2

AS FESTAS DOS POVOS INDÍGENAS



Fonte: São Paulo (ESTADO) Festa Indígena. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/brasil-floresta-tropical-amazon-69588>. Acesso em: 23 set. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 2º ANO, VOL. 1, 2022, p. 28)

Como vemos, a imagem mostra uma foto que representa uma festa tradicional indígena, logo os indivíduos nela representados aparecem com suas vestimentas e adornos tradicionais. Não é uma representação que quebra paradigmas, mas que coaduna com o estereótipo do indígena representado no primeiro texto da atividade. Agora vamos ao texto sobre as festas indígenas. Por ser relacionado à temática aqui estudada, vamos transcrevê-lo na íntegra:

As grandes festas indígenas ocorrem nos meses da seca, de maio a outubro, com a participação de todos ou quase todos os habitantes da aldeia. Cada festa tem seus cantos e danças tradicionais, transmitidos de geração a geração, que se desenrolam com intensidade crescente até o crepúsculo e avançam pela noite, até a madrugada.

Dentre as festividades indígenas, podemos citar as celebrações de agradecimento e de passagem. Vale lembrar que os batizados e casamentos também são festejados.

O **egitsu** é uma festa em homenagem a mortos ilustres, pertencentes a famílias de chefes. É também conhecida como **quarup**.

Diamugikumalu é a festa das mulheres, na qual se representa a história antiga das mulheres que ergueram uma aldeia só feminina, com danças e cantos.

A festa do kuampu lembra um pequeno carnaval. Cada pessoa se enfeita e se mascara do jeito que quiser, canta o canto que quiser, compondo inclusive algo para a ocasião. Mascarados e cantando, se sentem livres para dizer o

que quiserem um para o outro: podem acusar, se defender, se queixar de sogros, genros e noras. Mas, isso só pode ocorrer nas festas! No dia a dia, precisam tratar as pessoas com muito respeito, porque são parentes adquiridos pelo casamento.

Texto elaborado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza – 2020. Fonte: Brasil. Os ciclos de festas In: Índios no Brasil 2. Brasília, DF: MEC/SEED/SEF, 2001. p.56-62. (Adaptado). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>. Acesso em: 10 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 2º ANO, VOL. 1, 2022, p. 28)

O texto trata especificamente de rituais de povos indígenas que habitam o Xingu, mas traz como título “As festas dos povos indígenas”, generalizando as festas indígenas, apagando a diversidade cultural e reforçando, mais uma vez, o estereótipo dos indígenas como os “outros”, aqueles que são diferentes de nós, mas genericamente todos iguais. Conforme Medeiros:

A contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, em geral, ela reforça estereótipos, pois eles geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo, não sejam identificados como tais e sejam vistos como “aculturados”. (MEDEIROS, 2012, p. 53)

No Caderno do Aluno, a pergunta sobre o texto é a seguinte: “*Que festas ou celebrações mencionadas no texto, você acha que têm semelhanças com as nossas?*” (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 2º ANO, VOL. 1, 2022, p. 29). Como podemos observar, não há um aprofundamento sobre a temática e tampouco um questionamento sobre os estereótipos que aparecem tão claramente no texto e na imagem. No Caderno do Professor, há apenas o espelho da atividade, não há orientações para que seja feita uma reflexão sobre o assunto.

Essa é a única atividade do 2º ano que faz menção à temática indígena. Isso não era esperado, uma vez que o 2º ano não apresenta o conteúdo de forma explícita nas habilidades, conforme vimos na análise do Currículo. O que não pode ser visto como um avanço, pois não é a menção à temática que pode ser considerada significativa, inclusiva ou conforme o disposto na Lei nº 11.645/08. Vimos no texto que traz o poema de Gonçalves Dias, na imagem e no texto sobre as festas indígenas que a atividade reforça a visão estereotipada dos indígenas, retratando-os, no primeiro texto, como habitantes da floresta e, na imagem, em uma festa tradicional, com vestimentas e adornos. O segundo texto generaliza as tradições indígenas, não

valorizando as Histórias e Culturas Indígenas, inserindo-as dentro de uma mesma categoria genérica de indígena. Ou seja, como dissemos, o fato da atividade abordar a temática indígena no 2º ano não demonstra um avanço, mas reforça visões equivocadas sobre a temática.

Em relação às atividades do 3º ano, o recorte espaço temporal amplia-se, passando do aluno como centro, para compreensões sobre o município e os grupos que o formam. As atividades são construídas de forma a abordar temas como processos migratórios, a diferença entre espaço público e privado, patrimônio e monumento histórico. Em relação à temática indígena, nas atividades do 3º ano, o que vemos não é presença, mas ausência.

Por exemplo, na primeira atividade¹⁸ do Caderno do 3º ano, que trata sobre os impactos da imigração e da migração na cidade de São Paulo. A atividade começa com um texto que, entre outros assuntos, fala da fundação da vila de São Paulo. Vejamos o início do texto:

A cidade de São Paulo foi fundada em 25 de janeiro de 1554, pelos padres jesuítas Anchieta e Manoel da Nóbrega, quando construíram o Pátio do Colégio, bem no centro da cidade.

Na época era uma vila, mas cresceu muito até se transformar numa grande metrópole, uma das maiores do mundo.

Foi em meados do século 19 e começo do século 20, que se iniciou o movimento de imigração, quando o governo favoreceu a entrada de grupos de pessoas vindas de diferentes países, como alemães, italianos, japoneses, árabes, judeus, portugueses e espanhóis, dentre outros. Em São Paulo, o governo direcionou os imigrantes para o cultivo do café, no interior do estado, pois na ocasião era o principal produto da economia. Na cidade de São Paulo ficaram os imigrantes que não eram lavradores e tinham outros diferentes ofícios, tais como: sapateiros, marceneiros, alfaiates, costureiras, tecelões, construtores, comerciantes. E, desta forma, começaram a povoar a cidade, formando vários bairros, nos quais prevaleciam diferentes grupos:

- os alemães e ingleses formaram o bairro de Santo Amaro e do Brooklin;
- os japoneses, o bairro da Liberdade;
- os italianos, os bairros da Moóca e o do Bixiga, atual Bela Vista;
- os árabes, a região da 25 de março, no Centro de São Paulo;
- os judeus formaram o bairro de Higienópolis e do Bom Retiro, atualmente dos coreanos e assim por diante.

(...) (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 3º ANO, VOL. 1, 2022, p. 85 - 86)

¹⁸ A atividade 1.1. traz duas habilidades de História: “(EF03HI01A) Identificar e respeitar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc” e “(EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida das pessoas e nas cidades” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 3º ANO, VOL. U., 2022, p. 11).

Observe o início do texto: “A cidade de São Paulo foi fundada em 25 de janeiro de 1554, pelos padres jesuítas Anchieta e Manoel da Nóbrega, quando construíram o Pátio do Colégio”. Não há no Caderno do professor nenhuma orientação ou explicação sobre isso. Quem eram os jesuítas? Que colégio era esse? Para que servia esse colégio? Quem “estudava” lá? Ora, se é o início de tudo, a fundação da cidade de São Paulo, entendemos ser fundamental a abordagem sobre a presença indígena em São Paulo, os habitantes originários desse território.

Além disso, há uma enorme lacuna entre a fundação de São Paulo, em 1554, ou seja, no século XVI e o início das migrações citadas no texto, já em meados do século XIX. São 300 anos de uma história apagada. Vale ainda ressaltar que esta lacuna também não é preenchida no Caderno do Professor que tampouco menciona a presença indígena na história de São Paulo. Isso pode ser feito de forma autônoma pelo professor, o que significa que o resultado do trabalho dependerá da forma como o professor conduzir a realização dessa atividade, de sua formação acadêmica, de sua concepção de fonte histórica e de suas próprias experiências e valores pessoais e profissionais. É uma questão de escolha teórico-metodológica. E política. Segundo Sacristán:

A visão do professor como funcionário, servidor público depende, cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre com uma tarefa estabelecida de fora, é uma configuração política de seu papel profissional. Frente à ela, pode se contrapor outra forma de entender sua função profissional mais próxima à do planejador do conteúdo de sua própria atividade. E essa nova imagem não só é mais adequada com a realidade dos fatos e com a conveniência de uma proposição libertadora dos professores, para que progressivamente tenham maior controle sobre sua própria prática, como também é exigida inclusive pelas próprias necessidades educativas dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 168)

Conforme Sacristán, o professor pode assumir também o papel de produtor e não apenas de reproduzidor de conteúdo didático. Este material produzido pela SEDUC-SP traz a interpretação da própria Secretaria de como desenvolver as habilidades apontadas no Currículo. Por isso, reforçamos que, em relação à temática indígena, ele não a aborda de forma suficiente, como vimos na atividade acima, que apaga os indígenas da história da cidade de São Paulo.

Um outro exemplo que pode ser visto no 3º ano, é a atividade 3.3.¹⁹ que indica duas habilidades a serem desenvolvidas, entre elas a única habilidade que aborda a temática indígena na grade curricular. A atividade 3.3. trata dos registros de memória: nomes de ruas, monumentos e edifícios históricos. Destacam-se na atividade lugares e figuras “reconhecidas”, como, por exemplo, o Pátio do Colégio, o Monumento a Pedro Álvares Cabral, o Obelisco e o Monumento a Ramos de Azevedo. Há questões sobre a importância, a localização desses monumentos e sobre os fatos históricos que eles representam. Não há problematizações, apenas levantamento de informações (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 3º ANO, VOL. 2, 2022, p. 73 - 79).

Para exemplificar nossa argumentação acima, vamos trazer um pequeno trecho de um texto do Caderno do Aluno que fala de dois monumentos:

O Monumento às Bandeiras, localizado no Parque do Ibirapuera, na Zona Sul da capital, é um marco para a cidade: a obra tem 12 metros de altura. Ainda no Parque do Ibirapuera, encontra-se o Monumento a Pedro Álvares Cabral, uma escultura com cerca de 5 metros de altura, que remete a uma abordagem sobre a chegada dos portugueses ao atual território brasileiro. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 3º ANO, VOL. 2, 2022, p. 75)

O trecho do texto trata de dois monumentos localizados no Parque do Ibirapuera e que dizem respeito ao período colonial de São Paulo. Observe que tanto ao falar da chegada dos portugueses como do movimento das bandeiras, não há menção aos povos originários que habitavam o planalto paulista (conforme previsto na habilidade) e tampouco ao caráter violento do movimento de colonização. De uma maneira muito discreta, sobre o Monumento à Pedro Álvares Cabral, é dito: “remete a uma abordagem sobre a chegada dos portugueses”. Invasão e descobrimento: esse debate historiográfico é chamado aqui de abordagem. Segundo Iglesias:

A palavra descobrimento, empregada com relação a continentes e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontrem, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato

¹⁹ A atividade 3.3 apresenta as habilidades (EF03HI06) *Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que ao longo do tempo explicam a escolha e a alteração desses nomes* e (EF03HI03) *Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes* (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 3º ANO, VOL. U., 2022, 52).

com outro povo. A expressão descobrimento implica em uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente. (IGLESIAS, 1992, p. 1)

Portanto, reafirmamos que no Caderno do 3º ano não se trata de não mencionar a temática indígena, mas de apagá-la da história e dos marcos de memória da cidade de São Paulo.

No 4º e no 5º ano, conforme o recorte, amplia-se o recorte temático, passando para contextos e tempos mais amplos. Vemos o desenvolvimento de vários conceitos, como a diferença entre campo e cidade, nomadismo, organização do poder político (ainda que na esfera municipal), cidadania, marcação do tempo, entre outros.

Destacamos, no 4º ano, a atividade 2.3.²⁰, que traz a temática indígena explícita em um de seus objetivos:

ATIVIDADE 2.3

Nesta atividade, você irá aprender a identificar e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, “terras indígenas e as comunidades tradicionais”. Irá estudar, também, as características do processo migratório do seu município e do Estado de São Paulo.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 4º ANO, VOL. 1, 2022, p. 107)

O item A. da atividade traz uma imagem e um texto para ser lido de forma coletiva. Começamos pela imagem. No material analisado, a imagem cumpre uma função meramente ilustrativa, pois não há proposta de reflexão sobre ela no Caderno do Aluno ou no do Professor, mas vamos colocá-la aqui porque entendemos que em um material didático nenhuma imagem é mera ilustração. Por mais que os produtores do material não proponham uma reflexão sobre ela, a imagem será vista pelos alunos e terá uma função na construção do conhecimento a respeito da temática trabalhada, como alerta Ströher a respeito do uso de imagens em livros didáticos:

²⁰ A atividade 2.3. tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades “(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas” e “(EF04GE06) Identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios no Brasil” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, SOCIEDADE E NATUREZA, 4º ANO, VOL. U., 2022, p. 33).

É evidente que todo o livro pode – e até deve – apresentar imagens com essas características ilustrativas ou comprobatórias, pois auxiliam na compreensão do texto-base. O problema é quando não se vai “além” e não se aprofunda o potencial das imagens como fontes para o estudo da História. Perde-se uma ferramenta metodológica que pode ser muito útil para o fazer pedagógico e acaba-se por reproduzir o que as mídias modernas fazem: apresentam uma “enxurrada” de imagens sem contextualização, não permitindo uma análise e uma reflexão mais criteriosa a respeito das mesmas. (STRÖHER, 2012, p. 68)

Então, vejamos a imagem que precede o texto:



Fundação de São Paulo em 1913 (Pintura de Antonio Parreiras)

Foto/Reprodução: Pinacoteca-Domínio Público

Disponível em: <https://www.visiteobrasil.com.br/sudeste/sao-paulo/historia/conheca/sua-fundacao>.

Acesso em: 17 ago. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 4º ANO, VOL. 1, 2022, p. 108)

A imagem é a representação da obra intitulada “Fundação de São Paulo”, de Antônio Parreiras, pintada em 1913, que retrata o marco da fundação da cidade pelos portugueses: a primeira missa celebrada pelo padre jesuíta Manuel de Paiva em 25 de janeiro de 1554. Embora seja tradicionalmente utilizada em livros didáticos para retratar esse momento histórico, a obra reforça uma visão etnocêntrica da conquista europeia, exalta a religião católica, os feitos dos portugueses e contribui para reforçar o estereótipo de inferioridade dos povos indígenas. Sobre o uso de imagens como essa em materiais didáticos, alerta Menezes:

De minha formação escolar, que se deu durante as décadas de 80 e 90, tenho uma nítida lembrança das imagens utilizadas em livros didáticos, para ensinar a presença indígena no Brasil. Eram imagens que retratavam o encontro dos portugueses com os povos indígenas em abril de 1500, evento conhecido como o “Descobrimiento do Brasil”¹, seguidas pela imagem da “Primeira Missa”² e outras que retratavam a catequização e escravidão indígena. Assim como fizeram parte de minha formação, essas imagens

ilustraram inúmeros materiais didáticos que foram amplamente utilizados nas mais diversas regiões do país. Em comum, essas imagens costumam retratar os índios como passivos e cordiais ao evento da conquista, sua presença é em segundo plano e o protagonista da cena é o português. É uma história contada a partir de uma historiografia europeia, que oculta a voz dos índios e os representa como aqueles que foram “vencidos” na história do Brasil. (Menezes, 2014, p. 25)

O que a autora relata é exatamente o que observamos na imagem da atividade 2.3. Observa-se na imagem apenas uma figura de uma mulher indígena em destaque, “convertida” entre os padres e colonizadores, como se os povos indígenas não estivessem presentes nesse momento, ou melhor, como se fossem apagados da cena, da história. Há outros indígenas retratados ao fundo, apartados da cena principal, ou seja, negando a religião cristã e, portanto, bárbaros, conforme o estereótipo construído.

Mesmo que a intenção dos produtores do material tenha sido a de utilizar a imagem como uma ilustração, não podemos deixar de analisá-la como fonte em um material didático de História. Não que a imagem não possa ser usada, mas para evitar uma visão distorcida da história, para desconstruir estereótipos e preconceitos é necessário que seja indicada uma reflexão sobre a imagem, ao menos no Caderno do Professor, para que este se atente ao fato e possa conduzir a leitura da imagem e do texto de forma crítica e contextualizada.

Passemos agora para a análise do texto que, devido sua relação com a temática estudada neste trabalho, será aqui reproduzido na sua totalidade:

Os Povos Indígenas do Brasil

Muitos anos antes da chegada dos europeus ao Brasil, o país já era habitado por povos nômades que, segundo pesquisadores, chegaram ao continente americano, por volta de 11 mil anos atrás. Viviam da caça e do extrativismo e moravam em abrigos naturais como grutas. Faziam instrumentos de pedra lascada e osso. Entretanto, com a necessidade de fugir do frio ou do calor extremo, mudavam-se constantemente para outras terras que fossem mais produtivas em busca de alimentação nativa, aprimorando a caça para sobreviver.

Com o passar do tempo, esses povos cresceram e se diversificaram, ocupando todo o território da América do Sul, inclusive o Brasil. Não se sabe em que momento, passaram a viver da agricultura. Ao longo do tempo, muitas tribos se tornaram seminômades e acabavam por se fixar por mais tempo na terra para usufruir da prática da agricultura e da pecuária.

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, os índios cultivavam a mandioca, o milho, a batata, o amendoim, o feijão, o abacaxi, o maracujá, o mamão e muitos outros alimentos de nosso dia-a-dia.

Nessa época, segundo alguns registros de historiadores, havia dois grandes grupos de povos indígenas: os Tupis e os Tapuias, que integravam diferentes grupos ou tribos. Conheceram primeiramente, as tribos que, em sua maioria,

habitavam o litoral. Dentre elas, temos: Carijó, Tupinambá ou Tamoio, Goytacaz, Kiriri, Aymoré e outros.

Nos primeiros anos após a chegada dos portugueses, eles tentaram aprisionar os índios para o trabalho forçado, ou para levá-los nos caminhos pela mata adentro à procura de ouro e pedras preciosas, mas não obtiveram resultados. Houve muitas lutas entre eles, o que causou a exterminação de muitas tribos. Mesmo assim, alguns serviram aos portugueses na extração do pau-brasil - a derrubada das árvores da Mata Atlântica e seu transporte até o litoral, em troca de presentes.

Mas, houve tribos que resistiam e fugiam para o interior da mata. Outras vezes, ora uniam-se ao lado dos portugueses e lutavam para defendê-los; ora lutavam contra os portugueses, ao lado de seus inimigos, franceses ou holandeses. Desta forma, recebiam muitas vezes, armas de fogo dos europeus para colaborarem em suas lutas.

Tantas lutas, nesse período, quase causou a extinção da população indígena. Hoje são tribos pequenas espalhadas por todo o território brasileiro. Em nosso estado, também restam grupos dessas populações que, atualmente, encontram-se legalmente protegidas, desde a Constituição de 1988.

Desde essa época, aguardam a regularização de suas terras, pelas quais ainda enfrentam disputa.

Você sabia que na cidade de São Paulo há algumas tribos indígenas? Uma delas é a Guarani Mbya? A aldeia localiza-se nas proximidades do Pico do Jaraguá. Segundo dados do IBGE, moram ali 583 indígenas.

Quem sabe, na sua cidade ou região, tenha alguma tribo indígena?

Vamos descobrir?!?

Texto adaptado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza - 2020. Fonte: ÍNDIOS NO BRASIL 1 /Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Educação Fundamental. Reimpressão – Brasília: MEC; SEED/SEF, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 4º ANO, VOL. 1, 2022, p. 108 - 109)

Primeiramente, destacamos o uso da palavra “índio”. Segundo Daniel Munduruku, este termo foi instituído pelo dominador europeu que procurou uniformizar para melhor controlar os povos indígenas (MUNDURUKU, 2012, p. 46). Além disso, ressalta o autor:

De qualquer modo a palavra chegou até o século XXI. Ela continua sendo um fantasma a assustar os nativos brasileiros. Ela continua vitimando muitos jovens indígenas que não conseguem superar a perda de sua identidade cultural. Ela ainda carrega consigo as marcas do sofrimento vivido por muitas gerações que sobreviveram à história dos vencedores. Ela continua sendo um equívoco que precisa ser extirpado da mentalidade nacional. Este não é o único equívoco que trazemos em nossa cabeça, mas certamente é o mais nocivo porque alimenta todos os outros. Ao conseguir se livrar deste modo genérico de referir-se aos povos indígenas, a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença. (MUNDURUKU, 2014, p. 21)

Já que o texto original foi adaptado pela equipe da SEDUC-SP para o material, o termo “índio” poderia também ter sido substituído por “indígena”. Conforme Gersem Luciano Baniwa:

(...), não existe nenhum povo, (...) com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia (...) como o Guarani, o Yanomami etc. (...).

Desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, (...), a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. (BANIWA, 2006, p. 29 - 30)

Embora os alunos do 4º ano ainda não possuam domínio aprofundado de certos conceitos da História, é importante que alguns termos venham acompanhados de seus significados, para não reforçar estereótipos e apagar a diversidade, como é o caso da dicotomia Tupi X Tapuia. Segundo John M. Monteiro, os invasores portugueses logo descobriram que grande parte do litoral e partes do interior às quais tinham acesso eram ocupadas por populações indígenas que compartilhavam certas características comuns da chamada cultura tupi-guarani. Ainda assim, essas sociedades, mesmo que compartilhando de elementos culturais comuns, eram segmentadas e mantinham relações conflituosas e bélicas entre elas. Mas o maior problema era que a maior parte do território permanecia inacessível e habitado por grupos não tupi e desconhecidos dos portugueses (MONTEIRO, 1999, p. 19).

Para enfrentar estes problemas, os europeus do século XVI procuraram reduzir o vasto panorama etnográfico a duas categorias genéricas: Tupi e Tapuia. A parte tupi desta dicotomia englobava basicamente as sociedades litorâneas em contato direto com os portugueses, (...). De fato, a denominação “Tapuia” aplicava-se frequentemente a grupos que - além de diferenciados socialmente do padrão tupi - eram pouco conhecidos dos europeus. (MONTEIRO, 1999, p. 19)

Não demorou muito tempo para que os colonizadores portugueses estabelecessem uma hierarquia entre esses grupos, assim os tupi foram identificados como mais dóceis, por serem os mais próximos, conhecidos e os tapuias como bárbaros, antropófagos e desconhecidos. Portanto, quando o texto traz o seguinte trecho: *“Nessa época, segundo alguns registros de historiadores, havia dois grandes grupos de povos indígenas: os Tupis e os Tapuias, que integravam diferentes grupos ou tribos.”*, acaba por assumir essa postura, mesmo que reconhecendo que Tupis e Tapuias integravam diferentes grupos, não há uma explicação de como essa

dinâmica colonial acontecia e nem do que esses termos significam para as populações indígenas no período colonial.

Ainda que essa explicação não estivesse no texto do Caderno do Aluno, que traz apenas as atividades, é essencial que o Caderno do Professor contivesse a orientação para essa reflexão, uma vez que ela colabora para desconstruir estereótipos sobre as populações indígenas. Como a orientação não aparece no Caderno do Professor, caberá a ele fazer a escolha de como conduzir a leitura e interpretação do texto. Segundo Sacristán:

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação do professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática.

Ao modelo que ultimamente dá ênfase ao pensamento e à tomada de consciência do professor é preciso contrapor referenciais de explicação social desse pensamento profissional e da prática consequente. (...) O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado. Certamente muitos professores os conhecem e procuram forçá-los à medida que a incidem a realização de outro modelo de educação mais aceitável. Mas muitos outros convivem bem com eles porque os interiorizam. (SACRISTÁN, 2000, p. 168)

Ou seja, a escolha do professor está determinada por outros fatores que não uma simples opinião pessoal do que seja importante abordar ou não em sala de aula. Como vimos nas palavras de Gimeno Sacristán, além da opção do professor, há a influência do contexto histórico no qual o sujeito está inserido, seus referenciais políticos, as práticas administrativas e sua formação acadêmica e contínua. Dessa forma, se é uma política pública do estado a implementação da Lei nº 11.645/08, a orientação para a condução da reflexão deveria estar posta no material e isso não acontece.

Especificamente do Caderno do 5º ano, conforme analisamos na grade curricular, a história indígena não se faz presente em atividades que desenvolvem o conceito de cidadania ou de identidade cultural. Isso também é revelador do que mencionamos acima como apagamento da História Indígena. Nesse caso, sem fazer referência a um período histórico específico, mas pensando nas concepções. Se falamos de cidadania e não mencionamos os povos indígenas, podemos inferir que

os redatores do material entendem que essas populações estão apartadas do direito da cidadania, não reconhecendo suas lutas e conquistas, ou que já foram todos integrados e já fazem parte de um povo homogêneo que recebeu o nome genérico de “brasileiro”. De uma ou outra forma, o indígena foi excluído da abordagem do conceito de cidadania.

Há uma atividade do 5º ano que vamos comentar sem trazê-la de forma descritiva. A atividade 1.5., relacionada ao desenvolvimento da habilidade “(EF05HI08) *Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos*” (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, SOCIEDADE E NATUREZA, 5º ANO, VOL. 1, 2022, p. 98).

Como apontamos na análise do currículo, o foco da habilidade é tratar sobre as formas de marcar o tempo e não sobre as particularidades culturais de cada grupo. Entretanto, há um texto intitulado “Marcadores do tempo dos povos indígenas”, que apresenta apenas uma forma de medir o tempo, por meio da observação fenômenos da natureza, seja pela cheia dos rios, estações do ano, mudanças climáticas, época de colheita, fases da lua, pôr do sol ou observações das constelações. O que não é diferente do que todos os povos fizeram, pois a mediação do tempo está ligada à observação da natureza. A questão que se coloca é, todos os povos indígenas observam a mesma coisa?

No texto são citados dois grupos étnicos: Guarani e Bororo. E os demais povos indígenas do Brasil? Novamente ficamos com a impressão de que a imensa diversidade cultural das populações indígenas brasileiras é restringida à realidade de dois ou três povos e no Caderno do Professor não há um direcionamento para estimular a pesquisa ou aprofundar a reflexão. Ou seja, mais uma vez a atividade reforça estereótipos, desvalorizando a diversidade cultural indígena.

Dessa forma, sobre os materiais de apoio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluímos que conforme o recorte proposto no Currículo Paulista de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observamos que as atividades cumprem a trajetória planejada, partindo do particular, para o geral (SÃO PAULO, 2019, p. 457 - 458). Entretanto, em termos de abordagem da temática indígena e implementação da Lei nº 11.645/08, vemos que a temática indígena ainda é negligenciada, sendo pouco abordada em relação ao todo dos materiais. Além disso, não vimos nas atividades um avanço na abordagem, apenas reafirmação de

estereótipos e estigmas sobre as populações indígenas, desqualificando-os, generalizando-os e desvalorizando a diversidade cultural. Por fim, ressaltamos ainda a questão do apagamento da temática em períodos e conceitos históricos, evidencia o que mostramos no Capítulo 2, de que a temática indígena ainda é abordada apenas dentro de conteúdos determinados e em momentos específicos da História do Brasil, como a conquista e a colonização, o que ficará evidente na análise dos Cadernos dos Anos Finais.

Embora a progressão na abordagem das temáticas tenha sido observada na análise das atividades dos Cadernos dos Anos Iniciais, não observamos uma articulação com o material produzido para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Como veremos adiante, haverá uma enorme ruptura que pode ser percebida na estruturação do material, na organização das sequências de atividades, que passam a ser chamadas de Situações de Aprendizagem, mas sobretudo observamos uma mudança radical na abordagem dos conteúdos e conceitos históricos.

Uma das causas para essa alteração de conteúdo e de emprego de conceitos históricos se dá porque, conforme já posto, o material de História dos Anos Iniciais é produzido e revisado pela equipe composta, em sua maioria, por professores PEB-I, formados em Pedagogia. O material de História dos Anos Iniciais não é produzido ou revisado por professores de História. E isso gera rupturas, como veremos na análise dos Cadernos do Professor e do Aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois são equipes diferentes, compostas por pessoas com formações diferentes.

Dessa forma, o material do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais não dá continuidade aos temas tratados nos Anos Iniciais, tampouco nos materiais do 5º ano especificamente. É um novo começo, como se o aluno começasse a estudar História naquele momento. As atividades retomam conceitos já vistos na fase anterior, como fonte e tempo histórico.

Inclusive sobre o tempo e as formas de marcar o tempo, a partir do 6º ano assume-se a divisão quadripartite da História, pautada no referencial europeu de repartir o tempo histórico em quatro momentos, ou Idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. O risco dessa concepção criada pelos europeus no século XIX é que ela se fundamenta sob o olhar eurocêntrico, evidenciando fatos e eventos históricos exclusivamente europeus ou relacionados à história desse continente. A partir da visão quadripartite da história, a história passa a ser vista pelo olhar europeu.

A adoção dessa forma de dividir a história já estava dada na BNCC e, como o Currículo Paulista pauta-se nela, as concepções que a fundamentaram também são utilizadas no currículo de São Paulo e nos materiais de apoio.

A partir do 6º ano e ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto, a história passa a ser abordada sob essa ótica, cabendo, nessa divisão, ao 6º ano, os períodos da Pré-História, Idade Antiga e Média, ao 7º ano, ficará a Modernidade e os dois últimos anos, 8º e 9º compartilham cronologicamente a Idade Contemporânea.

Como dissemos acima e reafirmamos aqui, adotar a divisão quadripartite da história não é apenas uma forma de marcar o tempo histórico, é assumir a narrativa-mestra europeia (MORENO, 2019 b, p. 135) e, muitas vezes, uma visão eurocêntrica da história.

Essa concepção (de história quadripartite) é tão marcada no conteúdo de História dos Anos Finais que a primeira Situação de Aprendizagem do material do 6º ano já traz esse conceito ao aluno. Vejamos um trecho da atividade.

A primeira Situação de Aprendizagem do 1º bimestre do Caderno 6º ano do Ensino Fundamental intitula-se “O Tempo, a História e o trabalho do Historiador”, que se propõe a trabalhar com as seguintes habilidades do Currículo Paulista de História:

Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros.

Habilidades: (EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico);

(EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos e outros artefatos), bem como as distintas formas de periodização da história;

(EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.

Objetos de conhecimento: A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 20)

As habilidades apontadas no quadro fazem referência às diversas estratégias desenvolvidas pelo ser humano para contar o tempo. Primeiramente, ressaltamos as orientações iniciais dadas ao professor na Apresentação dessa Situação de Aprendizagem:

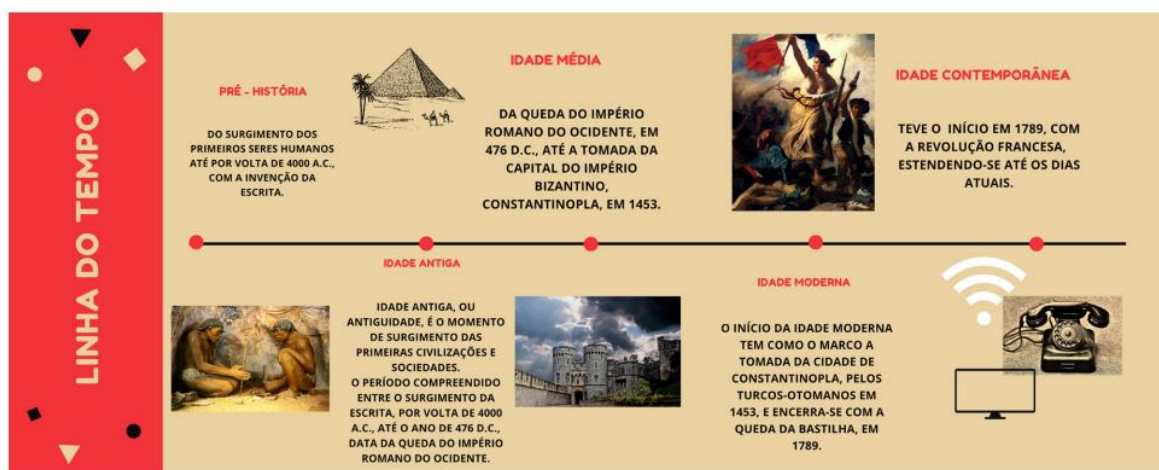
Professor(a), na Situação de Aprendizagem 1, serão abordados os diferentes tipos de tempo (cronológico, da natureza e histórico), ou seja, as suas formas de medição e organização, realizados pela humanidade em diversas épocas e que são construídas culturalmente, de acordo com a sociedade e seu contexto histórico.

A partir dessa reflexão, é preciso entender que a organização e a medição do tempo acontecem de forma social e historicamente localizada, pois

depende de escolhas de pessoas, que, por sua vez, fazem parte do seu tempo. É importante explicar a divisão histórica mais utilizada no ocidente (o quadripartismo europeu: divisão do tempo histórico em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) sua suposta linearidade (proveniente do tempo cristão) e as consequências dessa periodização (por exemplo o eurocentrismo). (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 20)

Como podemos observar, apesar do texto deixar claro que existem outras formas de medir o tempo, que essas formas são construídas culturalmente, volta-se a afirmar que o quadripartismo europeu é a divisão da História “mais utilizada do ocidente”. E assim começa a Situação de Aprendizagem, sem o apontamento da crítica a essa forma eurocêntrica de dividir o tempo histórico. No Caderno do Aluno, o assunto é apresentado de uma forma mais visual. A famosa linha do tempo é desenhada, com seus marcos históricos pautados na história europeia, como vemos abaixo:

O quadripartismo europeu:



Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 176)

A linha do tempo é tema da atividade 4 no Caderno do Aluno e com esse desenho e título expostos acima ela é “oficialmente” apresentada a ele no material. Para o aluno, a explicação sobre a linha do tempo e sua utilização é bem simples:

A divisão histórica mais utilizada no ocidente é o quadripartismo europeu, que consiste na divisão do tempo histórico em quatro partes: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Essa divisão da História, somada à noção de linearidade (proveniente da concepção de tempo judaico-cristã) é muito

criticada pelos historiadores da atualidade. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 177)

Como vemos na citação, é dito que há uma crítica, mas não se diz qual. A proposta da atividade é justamente essa, que o aluno faça uma pesquisa na internet, em livros didáticos ou utilizando outros recursos, e aponte qual é a crítica feita a esse modelo (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 177).

Sabemos que não existe material didático ideal. Segundo Circe Bittencourt, não é possível que haja um material capaz de solucionar todos os problemas do ensino, que seja um substituto do trabalho do professor, pois todo material possui limites, vantagens e desvantagens (BITTENCOURT, 2008, p. 300). Não queremos um material que substitua o professor, apenas apontamos para a necessidade de uma abordagem crítica, tanto no Caderno do Professor como do Aluno, e não apenas a indicação de que existe uma crítica.

Conforme Chesneaux, a utilização do quadripartismo europeu desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de Estado, em diversos níveis: no nível pedagógico, formando a base dos programas de ensino de História, no nível institucional, denominando as cátedras de ensino nas universidades, no nível intelectual, servindo de base para a divisão do trabalho de investigação dos historiadores e, sobretudo, no nível ideológico e político, privilegiando o papel do Ocidente na História do mundo e reduzindo quantitativa e qualitativamente o lugar da História dos povos não-europeus (CHESNEAUX, 1995, p. 93 - 95).

Dessa forma, consideramos fundamental que o material traga uma abordagem crítica mais aprofundada do quadripartismo europeu, para que se perceba os riscos de assumir uma visão única da História, excluindo, mais uma vez, sujeitos históricos e suas trajetórias da narrativa e colaborando para a reafirmação de estereótipos e preconceitos.

Prosseguindo com nossa análise, retomando o que dissemos anteriormente, o material de apoio de História do 6º ano, a partir da visão quadripartite da história, desenvolve atividades em torno dos períodos da Pré-História, Idade Antiga e Idade Média, sucessivamente.

Em relação à Pré-História, são abordados temas como as hipóteses de surgimento da vida e as hipóteses de ocupação do território americano. A temática

indígena tradicionalmente é abordada no segundo grupo temático, quando se fala das teorias de ocupação do território e do desenvolvimento das primeiras sociedades americanas.

Entretanto, neste material de História do 6º ano, há uma novidade, isto é, a história indígena é mencionada já nas hipóteses de surgimento da vida, como vemos no trecho da atividade abaixo:

A Situação de Aprendizagem 3 trata sobre o “Surgimento dos Seres Humanos”, na qual destacamos a descrição da habilidade “(EF06HI05) *Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.*”, que traz a temática indígena indicada como objeto de estudo.

A temática surge no item 2.2. da atividade 2, que pede ao aluno que faça uma pesquisa sobre as narrativas de origem da vida (surgimento dos seres humanos) das sociedades destacadas no quadro abaixo:

Para a realização desta atividade, siga as orientações do(a) seu(sua) professor(a) e pesquise as narrativas sobre a origem da vida de uma das tradições culturais abaixo:

Tupi-Guarani	Greco-romana
Asteca	Judaico-Cristã
Navajo	Islâmica
Iorubá	Hinduista
Babilônica	Budista
Nórdica	Egípcia

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 188)

Destacamos a diversidade de narrativas abordada na atividade, diferente de outros materiais didáticos de história quando tratam do tema, que privilegiam a narrativa judaico-cristã. Destacamos que uma das narrativas a ser pesquisada é a Tupi-Guarani e a Asteca, o que consideramos um aspecto positivo da Situação de Aprendizagem, que avança na abordagem das Histórias e Culturas Indígenas.

Após a realização da pesquisa solicitada, a proposta é que os alunos socializem os resultados em uma roda de conversa e o que o professor os estimule a

comparar os pontos de vista das diferentes culturas, ressaltando que todas precisam ser respeitadas.

Selecionamos essa atividade apenas para evidenciar que a temática indígena aparece inserida em uma temática em que tradicionalmente não apareceria, que são as hipóteses de surgimento da vida. Salientamos também que, a partir de nosso olhar, a temática poderia ser melhor explorada, pois abre uma brecha para o trabalho com a temática, mas não a aprofunda. Mitos indígenas de vários povos poderiam ser trabalhados aqui, mas ficam de fora.

Outro ponto a destacar, que vale para essa atividade acima, mas que será recorrente em todo o material dos Anos Finais do Ensino Fundamental é o fato de que, muitas vezes, a temática indígena aparecerá nas atividades como um tópico a ser pesquisado pelos alunos e não como uma temática desenvolvida e explorada ao longo da atividade.

Em relação a isso, é um problema, primeiramente porque o conhecimento a ser construído sobre a temática será pautado, na maioria das vezes, em resultados de pesquisas realizadas de forma autônoma pelos alunos, sem que o professor seja orientado a direcionar ou apoiar o aluno na realização da pesquisa e, principalmente, sem a indicação de fontes confiáveis.

Portanto, para nós fica a impressão de que a indicação de certos conteúdos apenas como atividades de pesquisa, inclusive a abordagem da temática indígena, está ali apenas para cumprir um conteúdo dado, ou em atendimento a uma legislação, como a Lei nº 11.645/08.

Ainda nos materiais do 6º ano, a temática indígena será abordada, conforme dissemos anteriormente, quando se trata das teorias de ocupação do território americano e dos povos pré-colombianos. Em relação à abordagem dessas temáticas, destacamos que os povos astecas, incas e maias, bem como suas características políticas, sociais e culturais, são trabalhadas muitas vezes nas atividades, o que tradicionalmente acontece nos materiais didáticos de história, mas acaba por contribuir com uma hierarquização das culturas, pois a história desses povos estará sempre associada ao desenvolvimento de técnicas, como a escrita, a metalurgia, a construção de cidades, gerando, a partir dos textos e imagens selecionadas, a impressão de que algumas culturas estão à frente de outras.

Esse é um dos equívocos construídos a partir da visão eurocêntrica da história, pois quando os europeus chegaram à América, fizeram essa operação de

hierarquização das culturas e povos originários, construindo a ideia de que os astecas, incas e maias eram mais desenvolvidos do que outros povos. Além disso, o ensino de história e os materiais didáticos consolidam essa visão, usando termos como “grandes civilizações americanas”, para se referirem a esses povos, o que acontece, inclusive, neste material.

Não se pode contribuir para a construção de uma nova “hierarquização de culturas” que considere certos povos em detrimento de outros. Tampouco diminuir a importância das culturas dos povos astecas, incas e maias para o estudo das Histórias Indígenas e do continente americano. Os esforços devem seguir no sentido de inserir os outros povos indígenas na narrativa histórica em termos de igualdade, como pressuposto na Lei nº 11.645/08.

Destacamos que algumas atividades trazem indicações de sites, vídeos, jogos e outros recursos bastante interessantes. Como exemplo, apresentamos a atividade 6 que traz algumas referências apontadas na Situação de Aprendizagem “Povoamento da América”.

A atividade 6 fala da origem e da constituição dos Sambaquis, trazendo, inicialmente, um texto explicando ao aluno o que é um Sambaqui. Seguem trechos do texto:

O QUE É UM SAMBAQUI?

A palavra Sambaqui vem da etimologia Tupi-Guarani: Tamba (conchas) Ki (amontoado). É a categoria dos sítios arqueológicos pré-coloniais compostos pela sobreposição de muitas camadas de restos faunísticos, principalmente conchas de moluscos, formando verdadeiros montes. São os sítios mais antigos do atual litoral brasileiro, representando uma ocupação humana que se iniciou há pelo menos 8 mil anos atrás. (...). Existem sítios formados por conchas no mundo todo, mas apenas no Brasil eles são chamados de sambaquis. Em território brasileiro os sambaquis costeiros estão distribuídos ao longo de toda a faixa litorânea (...), estão localizados junto a corpos d'água como lagoas, estuários, mangues, marismas e ao Oceano Atlântico. Em algumas regiões do Brasil, como Amazônia, São Paulo e norte de Santa Catarina, existem também sambaquis localizados próximos aos rios, chamados sambaquis fluviais. Fonte: Cardoso, Jessica Mendes. Sambaquis : uma história antes do Brasil: guia didático / Jessica Mendes Cardoso, Renata Estevam da Silva, Bruna Cataneo Zamparetti ; editora Veronica Wesolowskide Aguiar e Santos -São Paulo: MAE/USP, 2019.pg. 09. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/366>. Acesso em: 28. jul. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 204)

Em seguida traz, como indicação no Caderno do Aluno, dois vídeos²¹ que tratam de dois sítios arqueológicos de sambaquis localizados no litoral brasileiro. É interessante destacar que o texto traz a origem Tupi-Guarani da palavra sambaqui e ambos os vídeos trazem de maneira muito contundente que os sambaquis são fruto da ação das populações indígenas sobre o território. Inclusive mencionando a importância arqueológica dos sambaquis como patrimônios histórico-culturais brasileiros.

Na atividade, após a análise desse material, é proposto ao aluno a realização de uma reflexão, a partir das seguintes perguntas:

- a) Qual a origem da palavra Sambaqui?
 - b) O que é um Sambaqui?
 - c) Os Sambaquis tem origem natural ou foram construídos por seres humanos?
 - d) Como eles poderiam ter sido construídos?
 - e) Porque eles eram construídos? Quais são as hipóteses?
 - f) A sua região possui Sambaquis? Você já visitou algum? Por que é importante preservá-los?
- (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 205)

No Caderno do Professor não há orientações de como aprofundar a reflexão ou o debate. Há apenas a indicação da sugestão de resposta correta para cada questão (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 55). Isso reforça o caráter didático e não formativo do Caderno do Professor.

Uma ferramenta bastante interessante proposta aos alunos ao final dessa atividade é o jogo sobre os sambaquis, disponível no site do MAE USP, conforme vemos a seguir:

²¹ SP Arqueologia – Sítio pré-histórico – Sambaqui. Fonte: Canal UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rY4RTXnnhE>. Acesso em: 26 jul. 2020. Sambaqui, sociedade redescoberta. Fonte: Canal Arqueologia, História & Literatura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jnEXuTnNW3U>. Acesso em: 26 jul. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 205)

VOCÊ SABIA QUE EXISTE UM JOGO SOBRE OS SAMBAQUIS?



O jogo “Sambaquis: Uma História Antes do Brasil” é uma proposta que tem como objetivo a divulgação de uma parte do passado histórico e arqueológico do atual território brasileiro que não é comumente encontrada em mídias digitais: nesse caso, em jogos eletrônicos. Utilizando a interatividade em tempo real, o usuário fica livre para experimentar a vida cotidiana dos sambaquieiros a partir do contato direto com objetos e personagens espalhados pela paisagem. Neste momento o jogo só está disponível para computadores e exige uma configuração mínima do equipamento para que o jogo funcione (confira a configuração antes de instalar).

- Para jogar acesse o *link*: **Fonte:** Arqueologia Interativa e Simulações Eletrônicas. Disponível em: <http://www.arise.mae.usp.br/sambaquis/>. Acesso em: 29 jul. 2020.
-

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 206)

Além das vantagens que o uso de jogos propicia para a aprendizagem nessa faixa etária, destacamos o conteúdo elaborado em parceria com o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. São imagens, simulações e jogos gratuitos por meio dos quais os alunos podem ter contato direto com artefatos arqueológicos e podem vivenciar o cotidiano de um grupo indígena a cerca de 3.000 anos antes do presente.

Destacamos dois pontos para comentar nessa atividade. O primeiro ponto é sobre a abordagem da temática sobre os Sambaquis, que valoriza a diversidade cultural dos povos originários brasileiros. O segundo ponto é a qualidade dos recursos apontados. Os dois vídeos são bem interessantes, didáticos e enriquecem o material, que carece de conteúdo e indicações de referências. O jogo é bem interessante, gratuito e lúdico, levando os alunos a imaginarem-se como parte da história, além de que na página do jogo, existem outros materiais que podem ser explorados pelos alunos e pelo próprio professor.

Assim como essa atividade sobre o Sambaquis, outras atividades sobre especificidades dos povos indígenas poderiam aparecer quando se trata desse período histórico, mas acabam apagados dos materiais didáticos e, conseqüentemente, do ensino da História.

Há uma atividade sobre a cultura material dos povos indígenas do Brasil que merece destaque no material do 6º ano, justamente pela forma como aborda a temática. Vamos ver a seguir.

A Situação de Aprendizagem “Os tipos de linguagens e registros nas sociedades antigas”. Como já apontamos, seguindo a narrativa quadripartite da

história, após a “Pré-história”, aborda-se a “Invenção da Escrita”. Nesta situação de aprendizagem, portanto, o foco é falar de formas de comunicação e da escrita. Há o predomínio de atividades relacionadas à escrita suméria, egípcia e asteca, ao calendário maia, e outras atividades exaltando astecas, incas e maias. Esse ponto já foi abordado anteriormente, não vamos aqui à questão da hierarquização das culturas.

Entretanto, uma atividade se diferencia das demais, a atividade 4, que traz uma proposta de aplicação da metodologia rotação por estações. Em primeiro lugar, antes de iniciar a atividade, há um texto que indica a temática que será abordada.

Segue o texto na íntegra:

A herança cultural indígena brasileira

Na gênese do povo brasileiro, há de se destacar a influência da cultura e costumes herdados dos povos indígenas pré-colombianos, tais como: língua, folclore, costumes, culinária, entre outros.

Ao se analisar os processos históricos, observa-se a relevância dos códigos escritos para a preservação da memória; no entanto, os povos indígenas, que já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus e africanos, valeram-se da pintura rupestre, da produção de esculturas e da manutenção da tradição oral.

Nesta perspectiva, os relatos orais contados de geração em geração pelos indígenas brasileiros, também se constituíram em objeto de estudo, e nesse sentido, sabemos mais sobre os principais povos da atualidade: Guarani, Ticuna, Caingangue, Karajá, Pataxó, Macuxi, Terna, Guajajaras, Ianomâmi, Xavante e Potiguara.

Ao aprofundar nossos saberes, constatamos que nem sempre os códigos de linguagens possuíam símbolos definidos, e para manter a memória e a tradição, as famílias utilizavam a contação de histórias a fim de relembrar e relatar os fatos marcantes da vida em comunidade. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 216-217)

Após a leitura do texto, que deve ser feita para introduzir a temática, o professor deve organizar a turma para realizar a proposta de rotação por estações. No Caderno do Aluno, há apenas uma breve indicação da quantidade de estações e da atividade, como vemos na tabela:

Cultura Material	
Estação	Atividade
1	Estudo individual
2	Análise de Cultura Material
3	Orientação do(a) Professor(a)
4	Prática
5	Construção e atividade colaborativa

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, VOL. 1, 2022, p. 21)

Já no Caderno do Professor, há o detalhamento de como desenvolver as tarefas propostas em cada uma das estações, conforme tabela abaixo:

Cultura Material		
Estação	Atividade	Tipos de Produções
1	Estudo individual	Fonte: Peça aos(às) estudantes que assistam ao vídeo: Arte indígena Nossa História: Hábitos e Cultura. Fonte: MultiRio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ky7afsv9bCk . Acesso em: 28 out. 2021..
2	Análise de Cultura Material	Análise das fotos de cultural material. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit . Acesso em: 19 set. 2019. O grupo deve responder o questionário de análise de cultura material.
3	Orientação do(a) Professor(a)	Nesta estação, o(a) professor(a) irá esclarecer dúvidas sobre cultura material. Questão para o desenvolvimento das outras estações: " <i>como um povo transmite sua memória pela cultura material?</i> ".
4	Prática	Os estudantes deverão elaborar um projeto sobre o questionamento feito acima no item 3, utilizando sua atitude historiadora. Sugestões para realização do projeto: apresentação formatos de seminário, maquete com explicação e esquema ou mapa mental, dentre outros. Dialogue com os grupos e escolha a forma como irão apresentar.
5	Construção e atividade colaborativa	Criação e construção do projeto do grupo.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68)

Na primeira estação, o vídeo Arte Indígena/Nossa História: Hábitos e Cultura, é um vídeo curto, de 4:03 minutos, que apresenta alguns elementos da arte indígena, como a cultura material (cestos, cerâmica), pintura corporal e artefatos religiosos.

Na segunda estação, o grupo de alunos deve analisar seis fotos que representam a cultura material indígena. São as imagens que seguem nos anexos deste trabalho.

A primeira imagem é composta por cinco fotos de adornos de cabeça do povo Bororo expostos no MAE-USP. A segunda imagem é uma foto em preto e branco de uma mulher Tikuna processando alimentos dentro de um vaso de cerâmica. A terceira imagem também é uma foto em preto e branco, mostrando uma visão panorâmica de um território yanomami. A quarta imagem é uma página de um documento histórico do acervo do Museu Nacional, mas não temos sua referência; nele estão desenhadas umas armas, ornamentos e utensílios indígenas. A quinta imagem é uma foto colorida

de uma boneca Karajá. A sexta e última imagem é uma foto em preto e branco de 1950 de um indígena adornado com artefatos plumários.

Na terceira estação os alunos poderão esclarecer suas dúvidas com o professor, que também deverá estimular a reflexão a partir da pergunta: “*como um povo transmite sua memória pela cultura material?*” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Na quarta estação os alunos deverão escolher um formato para a elaboração de um projeto sobre o questionamento feito na estação anterior. Pode ser um seminário, uma maquete com explicação ou mapa mental, dentre outros.

E, por fim, na quinta estação é onde se dará a elaboração do projeto em si. Após construídos, cada grupo apresentará seu projeto aos demais.

É uma atividade interessante e que permitirá aos alunos conhecerem melhor a cultura material das populações indígenas brasileiras, o que já destacamos como um avanço nesta Situação de Aprendizagem. Um alerta é a temática em si, pois não se pode perder de vista que o que está em foco são os tipos de linguagens e registros produzidos pelas sociedades e o objetivo desta atividade com a análise da cultura material é responder a questão proposta na estação 3: “*como um povo transmite sua memória pela cultura material?*”, ou seja, a cultura material entendida como uma forma de registro e não a sua análise como um simples adorno ou como um objeto qualquer. Assim, é fundamental que o professor esteja atento e faça as intervenções necessárias para conduzir seus alunos nessa reflexão para que o objetivo da atividade se cumpra e o eixo condutor da Situação de Aprendizagem não se perca.

Da maneira como a temática é apresentada na atividade, há uma valorização da cultura material dos povos indígenas brasileiros, sendo vistos, aqui, pelo olhar da riqueza de suas produções culturais. Esse novo olhar sobre as populações indígenas e suas produções é inovador, embora, e temos que dizer, a atividade não promova o aprofundamento das especificidades culturais de um povo. Em termos de conhecimentos etnográficos, não há avanço, a produção cultural indígena valorizada na atividade não é inserida na trajetória histórica dos povos que as produziram.

Apontamos como ponto positivo a abordagem sobre a cultura material, mas o olhar ainda precisa ser refinado, para que, de fato, a atividade direcione para a construção de conhecimento sobre as Histórias e Culturas Indígenas.

Para exemplificar nosso ponto de vista, vamos à atividade 4 da Situação de Aprendizagem “Os povos da América”. A atividade 3 traz à luz as populações

indígenas do Estado de São Paulo. Inicialmente, a atividade indica que os alunos entrem no site da Funai e acessem a Tabela das terras indígenas no Estado de São Paulo²². A tabela encontra-se reproduzida no Caderno do Professor e a colocamos abaixo:

NOME DA TERRA	ETNIA	MUNICÍPIO
ALDEIA RENASCER	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Ubatuba
ALDEINHA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itanhaém
AMBA PORÃ	Guarani Mbya	Miracatu
ARARIBÁ	Terena, Tupi-Guarani (Ñandeva)	Avai
BARÃO DE ANTONINA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Barão de Antonina
BARRAGEM	Guarani Mbya	São Paulo
BOA VISTA DO SERTÃO DO PROMIRIM	Guarani Mbya	Ubatuba
DJAIKO-ATY	Guarani Mbya e Tupi-Guarani	Miracatu
GUARANI DE ITAPORANGA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itaporanga
GUARANI DE PARANAPUÃ (XIXOVA JAPUI)	Guarani Mbya	São Vicente
GUARANI DO AGUAPEÚ	Guarani Mbya	Mongaguá
GUAVIRATY	Guarani Mbya	Cananéia e Iguape
ICATU	Kaingang; Terena	Braúna
ITAÓCA	Guarani Mbya, Tupi-Guarani (Ñandeva)	Mongaguá
ITAPU MIRIM	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Registro
ITARIRI (SERRA DO ITATINS)	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itariri
JARAGUÁ	Tupi-Guarani (Ñandeva), Guarani Mbya	São Paulo e Osasco
KA'AGUY HOVY	Guarani Mbya	Iguape
KA'AGUY MIRIM	Guarani Mbya	Miracatu e Pedro de Toledo
KRUKUTU	Guarani Mbya	São Paulo
PAKURITY	Guarani Mbya	Cananéia
PARÁISO	Guarani Mbya	Iguape

NOME DA TERRA	ETNIA	MUNICÍPIO
PEGUAOTY	Guarani Mbya	Sete Barras
PERÚIBE	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Peruíbe
PIAÇAGUERA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Peruíbe
PINDOTY / ARAÇA MIRIM	Guarani Mbya	Cananéia, Iguape, Pariqueira-Açu
RIBEIRÃO SILVEIRA	Guarani Mbya; Tupi-Guarani (Ñandeva)	São Sebastião, Bertoga e Salesópolis
RIO BRANCO	Guarani Mbya	Itanhaém, São Paulo e São Vicente
TAKUARI	Guarani Mbya	Eldorado
TANGARÁ	Guarani Mbya	Itanhaém
TAPYI (RIO BRANQUINHO)	Guarani Mbya	Cananéia
TEKOA ITAOKA (ICAPARA II)	Guarani Mbya	Iguape
TENONDÉ PORÃ	Guarani Mbya	São Paulo, São Bernardo do Campo, São Vicente e Mongaguá
VANUIRE	Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô, Atikum, Kaingang-Krenak	Tupã

Fonte: Funai Modalidade de Terras Indígenas. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 07 out. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 09 - 10)

Após a reprodução da tabela que está no site da FUNAI, no Caderno do Professor, há diversas orientações sobre o trabalho com o conteúdo proposto. Há o

²² Tabela das terras indígenas no Estado de São Paulo – FUNAI. Modalidades de Terras Indígenas. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas#>. Acesso em: 07 out. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 05).

apontamento para a existência de 34 territórios indígenas que aguardam a regularização da posse de suas terras. Sobre esse processo, o Caderno do Professor apresenta uma breve descrição das fases (Identificação, Declaração e Homologação) (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 10). Traz também uma tabela com a quantidade de territórios indígenas em cada uma das fases:

Situação das terras indígenas no Estado de São Paulo	
Homologadas	14
Declaradas	04
Identificadas	12
A identificar (sem providência)	04

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 10)

Para a pesquisa que os alunos devem realizar no site da Funai, sob a supervisão do professor, além de identificar as terras e as etnias indígenas no estado de São Paulo, após a pesquisa, devem elaborar um mapa do estado, marcando a localização das fases de demarcação das terras indígenas (Delimitadas, Declaradas, em Estudo e Regularizadas), fazendo uma legenda para ele, explicando cada um dos termos elencados e elaborando um texto-síntese sobre o que estudaram ao longo da atividade (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 05).

A proposta final da atividade é que os alunos, em grupos, produzam uma vídeo-reportagem sobre uma etnia do estado de São Paulo, procurando informações e ilustrações sobre costumes, tradições, conhecimentos, tipo de moradia, fábulas, mitos, culinária, saúde e formas de organização social da etnia indígena escolhida (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º BIM. VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 06)

No Caderno do Professor, há indicação de sites²³ em que os alunos podem realizar suas pesquisas sobre as etnias indígenas do estado de São Paulo.

²³ Multicultural. Você sabe como se faz uma reportagem em vídeo? 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PPXupwjhmWM>. Acesso em: 07 out. 2020. O Instituto Socioambiental (ISA). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 07 out.2020. FUNAI.

É indiscutível que a atividade trouxe elementos importantes que contribuem para a discussão da temática indígena na disciplina de História, inclusive abordando uma temática tão importante que é a questão da posse da terra. Apontamos, como ponto positivo, a proposta de atividade para a elaboração de uma vídeo-reportagem sobre uma etnia do estado de São Paulo, pois ela segue na linha do Menezes (2014, p. 49-50), como vimos no Capítulo 2 deste trabalho, aponta como possibilidade de estudo de caso. Entretanto, temos que destacar que, mais uma vez, um tema importante fica apenas indicado para pesquisa dos alunos, sem que haja o direcionamento para uma atividade mais elaborada no próprio material de apoio.

Esse tipo de abordagem das temáticas, em especial da temática indígena, feita por meio de pesquisa, será constante em todo o material dos anos finais do ensino Fundamental e não apenas no 6º ano.

Apenas a título de retomada, destacamos que, nas atividades do 6º ano do Ensino Fundamental, a temática indígena é abordada de forma a valorizar Histórias e Culturas dos povos astecas, incas e maias. As populações indígenas brasileiras aparecem em poucos momentos, em atividades que não propiciam o estudo mais aprofundado da temática, não contribuindo assim, para o conhecimento das Histórias e Culturas desses povos em suas trajetórias históricas e nem o reconhecimento das diversidades das populações indígenas do Brasil.

No sétimo ano, o recorte cronológico proposto é a Idade Moderna, período em que ocorreram, entre outros eventos históricos, as navegações europeias, a Conquista e a Colonização da América. Estes últimos temas, são aqueles nos quais a temática indígena geralmente aparece nos materiais didáticos de História. É um período em que se destacam eventos como o chamado “encontro” - ou choque? - de culturas, a conquista da América - processos marcados pela ação violenta dos conquistadores contra os povos originários - e a colonização, ação igualmente violenta, responsável pela dominação, pelo extermínio de parte da população nativa e pela construção de estereótipos e estigmas sobre os indígenas.

Assim, por conta do recorte cronológico, sabemos que os Cadernos de História do 7º ano abordam a temática indígena. O que moveu a análise, foi procurar entender

Modalidade de Terras Indígenas. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 07 out. 2020. Mirim. Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://mirim.org/>. Acesso em: 07 out. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, 6º ANO, 2º bim. Versão Estendida, 2022, p. 12).

como essa abordagem acontece, como os indígenas e suas culturas são representadas nesses momentos históricos. Buscamos perceber se há o predomínio de uma visão eurocêntrica da conquista e colonização europeia ou se as atividades refletem um novo olhar sobre os povos indígenas, denunciando o caráter violento da ação colonizadora, mas também evidenciando as lutas e as resistências dos povos originários.

Destacamos primeiramente que, assim como nos Cadernos do 6º ano, aqui também observamos o predomínio de atividades sobre os povos astecas, incas e maias. Nas atividades, esses povos aparecem associados ao desenvolvimento técnico, político e social. São representados como povos que construíram grandes cidades, como Machu Picchu, com poder político centralizado e hierarquização social complexa; enquanto que, quando se trata de povos indígenas do Brasil, não se fala de organização política ou social. Reiteramos que essa abordagem remete à uma visão eurocêntrica, que associou os astecas, incas e maias à cultura europeia, criando uma hierarquização entre as culturas dos povos originários. E essa visão é bastante presente nos materiais do 7º ano, pois, como dito, nas atividades que tratam da temática indígena estes povos são abordados com maior frequência e nessa perspectiva do desenvolvimento.

Para exemplificar essa questão, vamos trazer duas atividades da primeira Situação de Aprendizagem, intitulada “O ‘Moderno’ nas sociedades africana, americana e europeia” do material do 7º ano. São as atividades 3 e 4, que abordam a temática indígena com olhares distintos em cada uma delas. Abaixo, vemos o quadro de habilidades desta primeira Situação de Aprendizagem do 7º ano:

Unidade Temática: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.

Habilidade: (EF07HI01) Explicar o significado de “Modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

Objetos de conhecimento: A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História; A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2022, p. 74)

A atividade 3 propõe a análise de quatro imagens que representam cidades em contextos históricos diferentes. Vejamos as imagens:

IMAGEM 1	IMAGEM 2
 <p>Vista panorâmica da cidade de Machu Picchu, no Peru. Fonte: Pixabay. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/machu-picchu-peru-inka-turismo-43387/. Acesso em: 05 ago. 2020.</p>	 <p>Vista panorâmica da Cidade do Cabo, África do Sul. Fonte: Pixabay. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/cape-town-city-bowl-cidade-panorama-3545921/. Acesso em: 05 ago. 2020.</p>

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 173)

IMAGEM 3	IMAGEM 4
 <p>Vista aérea da cidade de Bogotá, Colômbia. Fonte: Pixabay. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/cidade-arquitetura-urbano-bogota-4457801/. Acesso em: 05 ago. 2020.</p>	 <p>Mesquita de Djenné no Mali. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Mosque_of_Djenn%C3%A9#/media/File:Djenn%C3%A9.jpg. Acesso em: 05 ago. 2020.</p>

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 174)

A primeira imagem é uma foto de Machu Picchu, no Peru, a imagem 2 representa a Cidade do Cabo, na África do Sul, a imagem 3 é uma vista de Bogotá, na Colômbia e a quarta imagem é uma foto da Mesquita de Djenné, no Mali. Vemos nas imagens duas cidades, uma americana - Machu Picchu - e uma africana, - Djenné - construídas antes da conquista europeia e duas cidades, também uma americana - Bogotá - e uma africana - Cidade do Cabo -, contemporâneas.

A proposta da atividade é que os alunos realizem uma pesquisa a respeito dos aspectos arquitetônicos das quatro cidades representadas nas imagens. Depois, a partir das pesquisas e da análise das imagens, devem criar um argumento, respondendo se as quatro cidades representam a modernidade. O objetivo desta

reflexão é que os alunos consigam compreender que as quatro cidades possuem construções complexas, cada uma em seu contexto histórico.

A atividade continua com um pequeno texto sobre a Universidade de Tombuctu, vista como grande centro de produção intelectual na África no século XVI. Na sequência, outro pequeno texto trata da visão dos viajantes europeus do século XVI sobre os continentes americano e africano. Segue o texto na íntegra:

Aventureiros europeus

Narrativas de aventureiros europeus, como a de Hans Staden, do século XVI, apresentavam os continentes africano e americano como locais atrasados, povoados por selvagens, que, segundo eles, somente se modernizaram após o contato com a cultura europeia. No entanto, um estudo do passado nos permite conhecer e desmistificar ideias preestabelecidas. Em primeiro lugar, temos que, na África e na América, sempre houve uma grande diversidade de povos, com diferentes características culturais, sociais e políticas. A cerâmica e a metalurgia do ouro e da prata, por exemplo, eram conhecidas pelas antigas sociedades africanas e americanas, possibilitando a produção de utensílios, ferramentas e artefatos simbólicos. Exemplos de construções arquitetônicas, como Machu Picchu, na América, e a Grande Mesquita de Djenné, na África, ambas declaradas Patrimônios da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), são representações da complexidade tecnológica dessas sociedades. Essas e outras fontes históricas nos permitem conhecer as características desses povos. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 175)

O texto acima relaciona-se às imagens apresentadas no início da atividade, retomando a complexidade arquitetônica de Machu Picchu e Djenné. Além disso, o texto cita outras tecnologias desenvolvidas pelos povos americanos e africanos que geralmente não são mencionadas, como a cerâmica e a metalurgia. A partir da leitura deste texto, são colocadas duas questões no Caderno do Aluno. Na primeira, ele precisa identificar como os aventureiros europeus apresentavam os povos africanos e americanos em suas narrativas. Na segunda questão, o aluno precisa responder por que essa visão é considerada equivocada atualmente? (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 175).

Dessa forma, a atividade 3 faz com que o aluno reflita sobre a complexidade das culturas africanas e americanas antes da chegada dos europeus.

A atividade 4 dá continuidade à temática e às reflexões propostas na atividade anterior, partindo da análise de duas ilustrações e de um fragmento de texto presentes na obra “Duas Viagens ao Brasil”, de Hans Staden, aventureiro europeu citado no texto da atividade 3.

É interessante que no Caderno do Professor há a orientação de que, antes de iniciar esta atividade fazendo a análise das fontes (imagens e texto), o professor apresente aos seus alunos uma breve biografia de Hans Staden, mas a mesma não é disponibilizada ao professor e não há indicação de referência (sites, livros) em que se pode fazer a consulta (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EF II, VOL. 1, 2022, p. 80).

Seguem as duas imagens que estão no Caderno do Aluno:

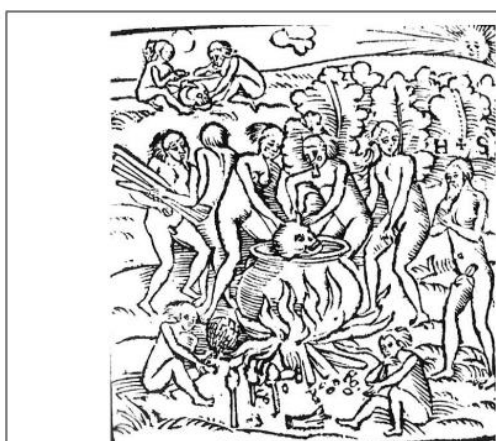


Ilustração 1. "Tupinambás em Festa Canibal" do livro *Duas Viagens ao Brasil* de Hans Staden, 1557.

Fonte: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/ic000013.jpg>. Acesso em: 05 ago. 2020.

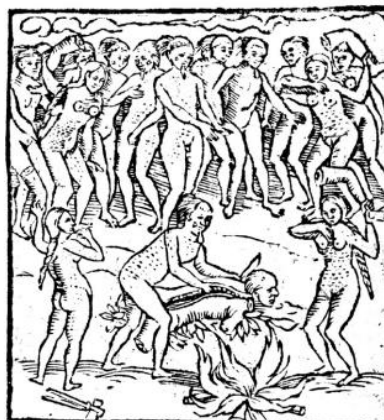


Ilustração 2. "O Corpo é Despedaçado" do livro *Duas Viagens ao Brasil* de Hans Staden, 1557.

Fonte: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/ic000008.gif>. Acesso em: 05 ago. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 175)

Ambas as imagens representam rituais de canibalismo, cena típica nas ilustrações de Hans Staden. Em seguida das imagens, há um trecho do texto de Staden para leitura:

Viagem ao Brasil

Capítulo XVIII

Como fui aprisionado pelos selvagens e como isso aconteceu

Tinha comigo um selvagem de uma tribo denominada Cariós, que era meu escravo. [...] No dia anterior tinha eu mandado o meu escravo para o mato a procurar caça, e queria ir buscá-la no dia seguinte, para ter alguma coisa que comer, pois naquele país não há muita coisa mais além do que há no mato. Quando eu ia indo pelo mato, ouvi dos dois lados do caminho uma grande gritaria, como costumam fazer os selvagens, e avançando para o meu lado. Reconheci então que me tinham cercado e apontavam as flechas sobre mim e atiravam. Exclamei: Valha-me Deus! Mal tinha pronunciado estas palavras quando me estenderam por terra, atirando sobre mim e me furando com as lanças. Mas não me feriram mais (graças a Deus) do que em uma perna [...]. Chegando ao mar vi, à distância de um tiro de pedra, uma ou duas canoas

[...]. Quando me avistaram, trazido pelos outros, correram ao nosso encontro, enfeitados com plumas, como era costume, [...]. Diante de mim, ia um rei com um bastão que serve para matar os prisioneiros. Fez um discurso e contou como me tinham capturado e feito o seu escravo perot (assim chamam os portugueses), querendo vingar em mim a morte de seus amigos. E ao levarem-me até as canoas, alguns me davam bofetadas. Apressaram-se então em arrastar as canoas para a água, medo de que em Brikioka (como era chamado o atual município de Bertioxa) já estivessem alarmados, como de fato estavam.

Antes, porém, de arrastarem as canoas para a água, me amarraram e, como não eram todos do mesmo lugar, cada aldeia ficou zangada por voltar sem nada e disputavam com aqueles que me detinham. Uns diziam que tinham estado tão perto de mim como os outros, e queriam também ter a sua parte, propondo matar-me imediatamente. Fonte: Adaptação livre do português arcaico feita especialmente para este Material a partir de STADEN, Hans. Viagem ao Brasil, 1557. Disponível em: <http://purl.pt/151/1/index.html#/6>. Acesso em: 05 ago. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 176)

Cabe a observação de que saber a biografia de Hans Staden contribui para entender o contexto da produção de sua obra. O viajante alemão é capturado pelos Tupinambá durante sua viagem e é feito prisioneiro por nove meses, tendo retornado à Europa após sua libertação. Suas memórias são escritas na Europa, a partir de suas lembranças. Mas, o mais importante, é ressaltar que sua visão sobre os povos indígenas é filtrada por seu olhar europeu do século XVI, que os enxergava como inferiores, portanto como bárbaros e selvagens. Dessa forma, sua obra reflete sua visão de mundo e sua concepção eurocêntrica sobre os povos indígenas.

Após conhecer a biografia de Hans Staden, analisar imagens e texto, a atividade propõe a seguinte questão aos alunos:

O fragmento acima é do livro Viagem ao Brasil, escrito em 1557 por Hans Staden, que também traz as imagens acima. Os dois documentos retratam a visão dos europeus sobre os povos nativos americanos no século XVI. De acordo com a análise realizada das imagens e do fragmento acima, responda no seu caderno: quais foram as características atribuídas aos povos nativos pelos colonizadores? (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 176).

É importante que o professor faça uma leitura mediada tanto das imagens como do texto. As imagens representam a antropofagia e esse assunto ainda não foi abordado com os alunos do 7º ano, entretanto é possível que faça parte das representações dos alunos acerca dos povos indígenas.

Ludmila Ligório investigou quais representações os alunos de uma escola de Ensino Fundamental de Porto Alegre tinham acerca dos povos indígenas e o estereótipo de que eles “praticam o canibalismo” - independente do motivo apontado

- é uma das representações citadas pelos alunos, assim como, “eles vivem na floresta”, “eles fazem artesanato”, “eles não têm roupa”, entre outros estereótipos (LIGÓRIO, 2012, p. 166 - 167).

Por isso, é fundamental que o professor converse com seus alunos sobre a visão eurocêntrica dos conquistadores europeus e sobre o impacto destrutivo que essas narrativas tiveram sobre as populações e culturas indígenas. Conforme Edson Kayapó, esses relatos que inferiorizam a cultura indígena “(...) *adicionados a outros pareceres racistas do século XVI, fundamentaram práticas brutais de dominação (...).*” (KAYAPÓ, 2023, p. 41). Ou seja, as imagens e o texto de Hans Staden cumpriam uma função dentro do seu contexto histórico de produção e revelam o olhar do seu autor: a conquista dos povos originários e a visão do conquistador europeu.

No Caderno do Professor, há, primeiramente, o apontamento para a importância do trabalho com a obra de Staden. Vejamos a citação do texto: “*O trabalho com as representações de Hans Staden contribui para o desenvolvimento do senso de identidade individual e cultural dos estudantes, oportunizando a abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo.*” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2022, p. 80). Conforme Kayapó:

Colocar sob suspeita o caráter eurocêntrico dos currículos escolares e trazer os povos indígenas para dentro da História e da escola, requer a criação de metodologias de ensino e aprendizado politicamente posicionadas, que tenham a sensibilidade para denunciar a brutalidade das políticas indigenistas do estado, e suas implicações no ensino da história, e que valorizem as histórias de resistência, as diversidades socioculturais e as memórias destes povos. (KAYAPÓ, 2023, p. 45)

Definitivamente, a visão de mundo europeia já foi exaustivamente trabalhada e valorizada pela História. No Caderno do Professor, a orientação sobre como conduzir a reflexão junto aos alunos continua:

A publicação da obra de Hans Staden na Europa, impulsionada pela construção da técnica de imprensa de Gutenberg, alcançou quantidade considerável de pessoas, somando-se a outras obras que também povoavam o imaginário europeu com a ideia de um Novo Mundo composto por populações ditas selvagens. Assim, a apresentação dos povos nativos desnudos, em um ambiente de pouca sofisticação e sem traços aparentes de tecnologia, realizando uma festa em que se alimentam de carne humana, sugere que esses indivíduos representados eram de povos primitivos, enquanto os europeus seriam os modernos. A imagem ganha ainda mais força com os relatos escritos, como o fragmento apresentado, no qual Staden relata como foi aprisionado, como o trataram e referindo-se aos indígenas

como “selvagens” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2022, p. 80).

Como fica demonstrado pela citação acima, a crítica à visão eurocêntrica das imagens e do texto de Hans Staden resumem-se a insinuações, como em “populações ditas selvagens” ou “sem traços aparentes de tecnologia”. Não temos a valorização das histórias de resistência e das suas diversidades socioculturais das populações indígenas ou tampouco a denúncia da violência da conquista europeia, como sugere Kayapó (2023).

Assim, podemos chegar a duas conclusões. O professor pode, de forma autônoma, aprofundar-se nessa reflexão sobre a temática indígena com seus alunos utilizando seus conhecimentos e suas próprias referências, contribuindo para a formação do pensamento crítico sobre o assunto e para a desconstrução de equívocos e estigmas sobre os povos indígenas. Ou o professor pode utilizar o material de apoio, seguir as orientações do Caderno do Professor e não avançar na reflexão, reafirmando a visão eurocêntrica dos relatos sobre as populações indígenas.

Dessa forma, retomando o que dissemos em relação à temática indígena, as atividades acabam por exaltar os povos incas, astecas e maias (na atividade 3), enquanto que, ao trabalhar a análise das fontes de Hans Staden e tratar sobre povos originários do Brasil, o material revela um olhar eurocêntrico.

Em relação à abordagem da temática indígena no contexto da Lei nº 11.645/08, há, no material do 7º ano do Ensino Fundamental, uma atividade em que o foco não é a história indígena, pois a Situação de Aprendizagem trata das Reformas Religiosas europeias da modernidade. Entretanto, uma das atividades não só traz a temática indígena, como, no Caderno do Professor, faz referência à Lei nº 11.645/08.

Já dissemos anteriormente na análise dos Cadernos de anos anteriores que, por vezes, a temática indígena não é abordada com profundidade, mas indicada como um item a ser pesquisado pelo aluno. Pareceu-nos, muitas vezes, que isso era feito exatamente para dar conta da implementação da Lei nº 11.645/08, ou seja, para se cumprir a menção à temática indígena em alguns marcos ou períodos históricos. É o que vemos no item 2.3. da atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 “As Reformas Religiosas e os processos culturais e sociais” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2022, p. 96).

A parte 2.3. da atividade traz como proposta a análise do gráfico “Percentual da população residente, por grupos de religião Brasil – 1872/1991” com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a diversidade religiosa ao longo da história do Brasil. Após realizar a análise, o aluno deve responder algumas questões. Destacamos as perguntas propostas nos itens d) e e):

d) Ao ser colonizado por Portugal, o Brasil teve em seus primeiros séculos o catolicismo como religião oficial. Entretanto, é preciso destacar que os povos nativos americanos possuíam crenças próprias e variadas, assim como os negros escravizados trazidos do continente africano. Pesquise uma religião de origem indígena e outra de origem africana e registre as suas características.

e) Em grupo, realize uma pesquisa sobre a quantidade de templos das religiões anglicana, calvinista, católica, luterana e de matriz afro e/ou indígena no seu município. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 191)

A partir do objetivo proposto na habilidade (EF07HI05) “*Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas (Protestante e Contrarreforma Católica) e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América*”, a atividade 2.3. possibilita que o aluno pense sobre os desdobramentos das reformas religiosas europeias no Brasil.

Os itens d) e e) citados acima chamam a atenção para a diversidade religiosa brasileira e sugerem a pesquisa sobre as religiões e templos de matrizes africanas e indígenas no contexto contemporâneo.

Dando continuidade à tarefa anterior, a 2.4. pede que os alunos preencham uma tabela, criem uma justificativa para os números apresentados em suas pesquisas - “*quantidade de templos das religiões anglicana, calvinista, católica, luterana e de matriz afro e/ou indígena no seu município*” - e registrem suas conclusões no caderno. Por fim, os alunos devem construir um gráfico com os dados encontrados na pesquisa (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, VOL. 1, 2022, p. 191).

Embora o direcionamento geral da orientação no Caderno do Professor seja apoiá-lo na condução da reflexão dos alunos, cita-se a Lei nº 11.645/08, como vemos no trecho abaixo:

No contexto da Lei 11.645/2008, é necessário que os(as) estudantes entendam que enquanto o catolicismo chegou ao Brasil no processo de colonização, assim como o protestantismo, as religiões de matrizes africana e indígena também fazem parte da diversidade religiosa brasileira: uma trazida pelos africanos e outra dos povos indígenas.

(...).

Os números e dados que eles possivelmente encontrarão em suas pesquisas possuem explicações históricas: imigração, passado escravocrata, entre outros, permitindo aprofundar pesquisas, reflexões e discussões sobre o entorno. É importante que essas discussões conjuntas aconteçam com o intuito de sinalizar para o público discente que a História não está presente apenas nos livros ou em locais distantes, mas também na cidade em que vivem e na história que muitas vezes envolve os seus antepassados ou pessoas conhecidas. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, 2022, p. 101).

Reiteramos que este material de apoio não possui caráter formativo, por esse motivo, na maioria das vezes, seu conteúdo se limita a comentários sobre as propostas das atividades. Contudo, a menção à Lei nº 11.645/08 pode cumprir dupla função neste caso.

Por se tratar do Caderno do Professor, a referência à Lei nº 11.645/08 dá um norte ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, pois não há na atividade outras indicações de bibliografia ou fontes de pesquisa; assim, a Lei pode servir como ponto de partida para uma busca autônoma do professor de bibliografia e outros recursos didáticos, seja para aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto ou para utilizar com seus alunos em sala de aula.

Ademais, é imprescindível lembrar que o Caderno do Professor faz parte de um conjunto de produções oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo composto por proposta curricular, normativos, orientações pedagógicas e materiais didáticos que devem demonstrar o compromisso do órgão público estadual em seguir as determinações federais, ou seja, o cumprimento da legislação federal.

Portanto, entendemos que tanto a introdução “forçada” da temática indígena no contexto das Reformas Religiosas como a citação direta - e até descontextualizada - à Lei nº 11.645/08 representa uma forma de demonstrar que o material cumpre a lei, sem que, de fato, isso represente um avanço na abordagem da temática indígena, pois, como pudemos observar na proposta da atividade, a menção às Histórias e Culturas indígenas aparece como uma pesquisa e as reflexões realmente propostas como tarefa no Caderno do aluno não dão conta de contribuir para o conhecimento da trajetória histórica das crenças, tradições e ritos indígenas.

Destacamos também o fato de que, não só no material do 7º ano, mas principalmente nele, há equívocos conceituais. Um dos equívocos que aparece praticamente em todos os Cadernos do Professor e do Aluno dos Anos Finais do

Ensino Fundamental é sobre o conceito de fonte histórica. Vamos analisar uma atividade que evidencia esse fato.

A atividade 3 da primeira Situação de Aprendizagem do Caderno “versão estendida” do 2º bimestre, chamada “Saberes e práticas no contexto das navegações no Atlântico, Índico e Pacífico”, traz dois textos para serem lidos e interpretados. Ambos os textos são trechos de referências bibliográficas, entretanto serão denominados no material de “fontes”.

Retomamos o conceito de fonte apresentado na Introdução deste material:

(...) as fontes históricas são vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo e elas nos permitem conhecer, por meio de sua observação e análise, a história de indivíduos, grupos sociais ou um acontecimento de um determinado período. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 35).

O conceito apresentado é amplo e permite identificar praticamente todo vestígio humano como fonte histórica. Conforme Le Goff, fonte histórica é:

(...) antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, (...). O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (...). Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1984, p.103)

Dessa forma, baseando-nos em Le Goff, entendemos que uma fonte histórica reflete seu contexto de produção, portanto os textos da atividade 3 refletem o contexto atual, a forma como nossa sociedade olha e interpreta o passado. Porém, são tratados como fonte de informação direta sobre o passado, portanto há um equívoco conceitual.

Vejamos, então, o primeiro texto, que fala sobre a visão dos europeus sobre as populações indígenas:

Fonte 1

O contato com vários povos indígenas criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual. Durante o séc. XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios”, “negros da terra”(índios escravizados) e “índios” (índios aldeados). Fonte: A Presença Indígena na Formação do Brasil/João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional,

2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 07 out.2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO 2º BIMESTRE, VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 04)

O texto acima é um trecho da obra “A Presença Indígena na Formação do Brasil”, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, produzida em 2006. Neste pequeno excerto podemos ver, segundo os autores, como os europeus do século XVI diferenciavam os indígenas, categorizando-os, conforme sua condição social e religiosa no universo colonial.

O segundo texto, um trecho intitulado “Brasil 500 anos”, retirado do site do IBGE, que segue reproduzido abaixo, também fala das categorizações dos povos indígenas, ressaltando que elas geraram enganos e incompreensões:

Fonte 2

A história indígena é uma história de enganos e incompreensões a começar pelo próprio vocabulário construído no Ocidente para identificar esses povos. Índio: A palavra índio deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o “outro mundo”, como dizia, na sua viagem de 1492. Assim, a palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas.

Gentio: O coletivo gentio foi utilizado pelos jesuítas. Com o tempo, o vocábulo gentio ou pagão passou a significar o oposto de cristão (...).

Inimigos ou contrários: Expressão utilizada para diferenciar os nativos que não pertenciam aos grupos considerados pelos colonizadores como aliados. Negros da terra ou negros brasis: Duas expressões utilizadas pelos grupos escravocratas para designar genericamente os índios e diferenciá-los dos negros da Guiné, outro termo genérico usado, no caso, para os africanos.

Índios mansos e índios bravos: No século XIX, surgiu uma nomenclatura mais simplificada para designar as populações nativas: índios mansos, isto é, controlados; índios bravos, a saber, hostis ou bárbaros.

Fonte: Brasil 500 anos. IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/nomes-e-classificacao-dos-indios.html>. Acesso em: 07 out. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO 2º BIMESTRE, VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 04)

Como vemos, ambos os textos são trechos de bibliografias, cujos autores utilizaram-se das fontes produzidas no contexto histórico estudado para chegarem às conclusões apontadas em suas obras sobre as categorizações dos indígenas.

Aos alunos, são feitas duas propostas para reflexão sobre o texto. A primeira pede que comparem os textos e apontem as diferenças e semelhanças no que diz respeito à percepção que os europeus tiveram dos indígenas. A segunda sugere que os alunos se coloquem no lugar dos povos nativos e escrevam uma carta descrevendo o europeu (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO 2º BIMESTRE, VERSÃO ESTENDIDA, 2022, p. 04).

Conforme podemos observar com a proposta da atividade, os textos são tratados como fontes, pois as informações contidas neles são tratadas como se fossem produzidas diretamente do contexto colonial e não como uma interpretação produzida a partir do nosso tempo. Não há, sequer no Caderno do Professor, a indicação de uma problematização nesse sentido. A partir dos textos da atividade 3 somente é possível alcançar a interpretação dos autores a respeito da percepção dos europeus sobre os povos indígenas.

Esse equívoco no conceito de fonte aparecerá de forma constante nos materiais de apoio de História do Ensino Fundamental como um todo, não só do 7º ano e não só se referindo à temática indígena.

Com o objetivo de reforçar alguns pontos que tratamos até aqui, como a questão do apagamento da diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil, sobre a invisibilidade das Histórias e Culturas Indígenas, sobre a visão eurocêntrica da colonização, entre outros, vamos analisar uma Situação de Aprendizagem por completo, ou seja, todas as atividades que fazem parte dela, para evidenciar alguns desses pontos tratados neste capítulo e também para mostrar as continuidades e as rupturas entre as atividades, dentro de uma sequência que se prevê como coesa. Vamos também procurar demonstrar a questão do desenvolvimento (ou não) das habilidades apontadas nos objetivos no todo da Situação de Aprendizagem.

Assim, vamos agora para a análise da Situação de Aprendizagem 1 do 3º bimestre do 7º ano, intitulada “A diversidade étnico-racial na América Portuguesa”. São três as habilidades apontadas no quadro, como vemos abaixo:

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Habilidades:

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.

Objetos de conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 81)

Nas habilidades, aponta-se o trabalho com documentos e mapas históricos e o estudo da formação histórico-geográfica do território da América portuguesa,

considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural. Vejamos como esses objetivos se desdobram nas atividades.

A atividade 1, com o objetivo de introduzir a temática e promover o levantamento de conhecimento prévio dos alunos, faz a seguinte pergunta: “*Você já ouviu falar em capitânicas hereditárias?*” (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 134).

Esclarecemos que a primeira atividade de cada Situação de Aprendizagem sempre tem por objetivo promover uma sensibilização para a abordagem da temática e/ou trazer questões para que o professor possa levantar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema central da Situação de Aprendizagem como um todo.

Vale destacar um ponto em relação ao título e a primeira atividade. Como dissemos, um dos objetivos da primeira atividade pode ser o de promover o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a temática da Situação de Aprendizagem, ou seja, espera-se que ela abordasse a temática proposta no título da Situação de Aprendizagem: “A diversidade étnico-racial na América Portuguesa”. O que não acontece. A pergunta direciona para o conhecimento sobre um conteúdo específico “Capitânicas Hereditárias” que pode ser incluído como parte do estudo da habilidade (EF07HI10), citada no quadro acima.

Além disso, a atividade é direta e não abre espaços para debates ou reflexões, inclusive porque, da maneira como é feita a pergunta no material, a resposta do aluno pode ser simplesmente “sim” ou “não”. Então, caberá ao professor desenvolver ou não a reflexão e o debate a partir da questão posta na atividade.

A atividade 2 traz a proposta de utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida. Para isso, é sugerido que o aluno realize uma pesquisa em três sites²⁴ indicados e responda às seguintes questões:

- No período colonial, qual era a função dos “homens-bons”? Quem poderia ser “homem bom”?

²⁴ Mapa das capitânicas hereditárias. Fonte: Wikipédia. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Novo_mapa_Capitanias.jpg. Acesso em: 11 jan.2021. As Câmaras municipais. Fonte: MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/141-camaras-municipais>. Acesso em: 11 jan.2021. Os homens bons. Fonte: Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/camaras-municipais-1.htm>. Acesso em: 11 jan.2021. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 134).

- Quantas Capitâneas Hereditárias estão presentes no mapa? Quais são elas? Qual a data apresentada no mapa?
- Qual a função das Câmaras Municipais na formação das vilas e cidades no período colonial?
- Quais destas funções apresentadas continuam existindo hoje nas Câmaras Municipais? (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 135)

Os resultados das pesquisas devem ser socializados em sala de aula pelos alunos. Ao professor, há a indicação da importância do uso da metodologia “Sala de Aula Invertida” e um resumo com as principais informações que o aluno deve encontrar em sua pesquisa para responder às questões propostas (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 82 - 83).

Certamente a atividade 2 é uma continuação da anterior. Mas vamos registrar uma questão sobre a forma como ela é colocada, que, inclusive, repete-se em várias atividades do material. Há questões a serem respondidas, mas não há conteúdo. Sobre isso, alerta-nos Perrenoud:

Por que razão, no momento de avaliar, se referir o professor a textos que não se serviu para planificar o seu ensino? É mais lógico e mais simples inspirar-se o professor no que fez com seus alunos no decurso das semanas ou meses precedentes, porque tem o sentimento de ter respeitado o programa (...), parece-lhe justo avaliar os alunos em função daquilo que realmente fez com eles. O ensino e a avaliação são de certa forma duas faces da mesma moeda. (PERRENOUD, 1995, p. 41)

O que aparece proposto na atividade 2 é justamente o oposto do que nos diz Perrenoud. Não se parte do que o professor ensinou, mas das perguntas para, por meio delas, realizar a pesquisa e encontrar as “respostas certas”.

A metodologia Sala de aula Invertida parte do pressuposto que o aluno realize a pesquisa sobre determinado assunto em casa, mas a atividade deve ser realizada em sala de aula, com a mediação do professor. No caso da atividade, apenas a socialização das respostas é feita em sala. E vemos que, no Caderno do professor, não há uma orientação de como mediar o debate ou conduzir os alunos a uma reflexão sobre o conteúdo pesquisado. O objetivo, parece-nos, é trazer as respostas certas para as questões. Então, o que está sendo proposto nessa atividade não é o uso dessa metodologia.

Ademais, retomando Perrenoud, há um grande problema na forma como a atividade é posta, pois ela não parte de um conteúdo previamente estudado, ou ensinado, conforme Perrenoud. Logo, como esperar que os alunos acertem as

respostas se eles não tiveram a base do conteúdo? E daí, retomamos um ponto que é a questão deste material, o Caderno do Aluno, constituir-se como um caderno de atividades, sem conteúdo, pois as atividades ficam fora de um contexto, o que, conforme Perrenoud, leva a um problema em relação à avaliação. Como avaliar o aluno se não se sabe o que foi ensinado sobre determinado assunto?

Antes de continuar a análise, lançamos uma pergunta: e a temática proposta no título da atividade (A diversidade étnico-racial na América Portuguesa)? Até agora não foi abordada.

Continuando a análise, a atividade 3 trata sobre as entradas e bandeiras e propõe a análise de textos e imagens. Visando envolver o aluno com a proposta da atividade, é feita a seguinte apresentação:

Caro(a) estudante, uma das funções do historiador é fazer investigação no sentido de interpretar e identificar fatos, trazendo à tona a memória de um grupo, de uma sociedade de um determinado tempo histórico. Nesta atividade, iremos simular o trabalho de um historiador que investiga os primeiros anos da colonização no Brasil. Você irá pesquisar sobre as “entradas”, “bandeiras”, exploração de produtos do sertão, cana de açúcar, ouro, criação de gado, escravidão uso da mão de obra dos indígenas e negros escravizados e as lutas de resistências desses grupos. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 135)

O aluno é instigado a trabalhar como um historiador, ele “irá pesquisar sobre as “entradas”, “bandeiras”, exploração de produtos do sertão, cana de açúcar, ouro, criação de gado, escravidão uso da mão de obra dos indígenas e negros escravizados e as lutas de resistências desses grupos”; parece que o aluno será convidado a entrar na temática proposta no título. Vejamos.

A primeira tarefa, é analisar os textos que seguem abaixo, um trazendo o significado do termo “entradas” e o outro de “bandeiras”:

Entradas

As expedições denominadas “**Entradas**”, saíam do litoral rumo ao norte, oeste e sudoeste, adentrando pelo interior da colônia. Eram expedições originadas de diversas partes da colônia formadas por iniciativa oficial ou particular. O objetivo era realizar o mapeamento do território, viabilizando sua colonização além do litoral, sobretudo, fazendo o levantamento dos recursos econômicos como ouro e pedras preciosas para atender aos interesses lusitanos. Além disso, as “Entradas” atuavam no combate aos povos indígenas que resistiam, ameaçavam ou impediam o avanço da colonização. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 135)

Bandeiras

As bandeiras eram as entradas feitas pelos paulistas, que eram, por isso, chamados “bandeirantes”, partiam de São Paulo em direção ao interior da colônia navegando o rio Tietê e, depois, outros rios. Um dos objetivos dessas expedições foi a busca por mão de obra capturando indígenas para serem escravizados e, também, a busca de ouro e pedras preciosas.

Durante esse processo, diversos grupos indígenas foram atacados pelos bandeirantes, às missões jesuíticas do Sul, em território espanhol e território do quilombo de Palmares, no século XVII – tarefa encomendada pelas autoridades da colônia aos bandeirantes. A população nativa foi massacrada pela intensa ação violenta dos bandeirantes fato que marcou o início da história do território paulista. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136)

Como podemos observar, os textos foram elaborados pelos autores do material, sem alusão às fontes consultadas ou indicação de referências. O segundo texto, sobre as bandeiras, é seguido pelo seguinte mapa:



(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136)

Assim como os textos, o mapa não possui indicação de fonte. Também não possui legenda indicando o que significam os números e as setas de diferentes cores no mapa.

Após realizar a leitura dos textos e do mapa, os alunos devem responder algumas questões. As duas primeiras são de interpretação; a primeira pede para diferenciar os termos “entradas” e “bandeiras” e a segunda pergunta solicita que explique a importância dessas expedições para a colonização do Brasil (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136).

A quinta questão pede que o aluno analise especificamente o avanço territorial da colonização portuguesa no sul do continente americano. E a sexta questão traz um gráfico para que o aluno aponte em qual século houve a maior quantidade de bandeiras (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136). Até aqui, o “trabalho de historiador” dos alunos foi o de analisar os mapas, pensando especificamente na questão da ocupação territorial e avanço das fronteiras. Não houve proposta para se pensar ou pesquisar sobre as populações que habitavam esses territórios e nem sobre as atividades produtivas, como proposto no texto.

Por fim, há ainda mais uma questão feita ao aluno: *“Faça uma análise e debate sobre o quadro abaixo com seu (sua) professor(a) sobre os Bandeirantes Paulistas. Após, escreva um texto em seu caderno sobre sua análise.”* (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136). Segue o quadro que deve ser usado no debate:

Pontos Negativos	Pontos Positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Destruição de missões jesuíticas. • Extermínio e escravização de povos indígenas e negros no Território. • Destruição do território do quilombo de Palmares, no século XVII. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsáveis pela expansão do território pelos portugueses. • Descoberta do ouro.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 136)

Aqui, pela primeira vez nesta Situação de Aprendizagem, a atividade sugere uma reflexão sobre o impacto das entradas e bandeiras nas populações indígenas, assunto que foi mencionado nos textos sobre “Entradas” e “Bandeiras” que serviram de base para a atividade, mas eles não fornecem subsídios suficientes para que os alunos debatam sobre os tópicos listados no quadro. Nesse caso, vamos ver a indicação ao professor sobre como conduzir essa atividade.

No Caderno do Professor há sugestões de sites²⁵ que podem ser indicados aos alunos para que façam pesquisas e qualifiquem suas respostas (SÃO PAULO,

²⁵ Bandeirantes. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeirantes>. Acesso em: 02 jun. 2020. Bandeiras e bandeirantes de São Paulo. Fonte: FRANCO, Carvalho. Companhia Editora Nacional, 1940. Série Brasiliana, v. 181 (em PDF). Disponível em <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/265/1/181%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020. Bandeiras e expansão territorial. Fonte: FGV. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/>

CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 85 - 86). Ou seja, novamente o aluno terá que pesquisar de forma autônoma os conteúdos para que possa responder a atividade. Ainda que, desta vez, há a indicação de sites em que pode realizar a pesquisa.

Cabe uma análise dos sites propostos. O primeiro é um site de pesquisas, traz um resumo, no estilo de livro didático, sobre o tema. Destacamos que o site contém referências, tanto de bibliografia quanto de fontes, que o professor pode acessar para aprofundar conhecimento. O segundo é um arquivo em PDF de um livro produzido na década de 1940 sobre as bandeiras. Além de uma indicação bibliográfica clássica, esta obra ainda pode ser analisada como fonte, refletindo toda uma produção historiográfica do período, que exaltava as bandeiras como um dos grandes feitos da colonização. O terceiro site traz um mapa, indicando o caminho de algumas expedições e trazendo um comparativo com as linhas definidas em acordos e tratados entre Portugal e Espanha, demonstrando a modificação do território, o que foi pedido ao aluno na terceira questão da atividade. Por fim, o quarto site, traz um documentário de pouco mais de 26 minutos produzido pela TV Brasil em 2011, que além da trama que retrata uma expedição fictícia, há a participação de renomados historiadores tratando sobre o assunto. Ressaltamos também que os sites, cada um na sua particularidade, faz menção à temática indígena, o que não ocorreu no conteúdo da atividade até o momento.

Podemos ainda apontar para três formas de utilização dos sites indicados. Primeiramente, o professor pode transmitir as indicações aos alunos para que eles realizem suas pesquisas de forma autônoma, como quando se faz uso da metodologia da “Sala de Aula Invertida”. É possível também que os sites sejam acessados em sala de aula, para que o professor possa fazer as intervenções necessárias, visando conduzir e aprofundar a reflexão feita pelos seus alunos durante a realização das pesquisas. Os sites podem também ser utilizados pelo próprio professor como material formativo e ele pode, a partir das pesquisas e de seus conhecimentos, apresentar o conteúdo para o aluno.

bandeiras-e-bandeirantes/mapas/bandeiras-e-entradas. Acesso em: 02 jun. 2020. Entradas e Bandeiras - Episódio 4. Duração: 26'38". Fonte: TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/historiasdobrasil/episodio/entradas-e-bandeirasepisodio-4>. Acesso em: 02 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 85 - 86)

Em relação à temática indígena na atividade (e não nos sites), a única menção até o momento é nos textos sobre “Entradas” e “Bandeiras” e no quadro da atividade como tópico a ser pesquisado. Ou seja, até agora apenas menções e não o desenvolvimento da temática. Já tratamos da questão do apagamento das Histórias dos povos indígenas, mas aqui vamos salientar ainda que, tratar das Entradas e Bandeiras sem trazer o caráter violento desse movimento para com os povos originários não é apenas produzir um apagamento, mas uma negação da violência e uma visão eurocêntrica de valorização das ações dos colonizadores.

Seguindo, temos a atividade 4, que traz um pequeno trecho de uma carta escrita pelo Capitão Luís de Góis em 1548 para o rei Portugal em que ele solicita socorro para as Capitanias da costa. Após realizar a leitura do texto, o aluno deve responder três questões de interpretação. Volta-se, então, à temática das duas primeiras atividades e não à questão da diversidade cultural proposta no título.

A atividade 5 traz como proposta a análise de imagens e textos diversos. Inicialmente, são apresentadas as duas imagens abaixo:

Fonte 1



Engenho dos Erasmos inaugura espetáculo tecnológico. A atração consiste na projeção de imagens de aspectos históricos das Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos.
Fonte: Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/aviso-de-pauta/engenho-dos-erasmos-reconstroi-historia-de-500-anos-em-espetaculo-tecnologico/>. Acesso em: 10 jan.2021.

Fonte 2



Cultivo da Mandioca. Von Martius. (1823-1831).
Fonte: Domínio Público/Acervo Arquivo Nacional. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Johann_Baptist_von_Spix#/media/File:Cultivo_da_Mandioca_AN.tif. Acesso em: 12 jan. 2021.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 138)

A primeira imagem é uma foto atual das ruínas do Engenho dos Erasmos, localizado em Santos e a segunda imagem é uma ilustração feita por Von Martius no século XIX, representando o cultivo da mandioca. Abaixo das imagens, há um pequeno texto explicativo, que segue abaixo:

Colonização

É recorrente a menção, nos aspectos econômicos do início do período colonial brasileiro, ao **pau-brasil** (produto que deu nome ao nosso país), e ao **açúcar**, cuja exploração ocorreu principalmente na região costeira do Brasil. Porém, há outro elemento explorado que necessitou da mão de obra escrava: a **mandioca**. Sua produção era voltada para o mercado interno, constituindo a base da alimentação dos trabalhadores dos engenhos. Na imagem acima observa-se uma reprodução de uma plantação de mandioca do século XIX, elaborada por dois cientistas alemães, Von Spix e Von Martius, que estiveram no Brasil, e na outra imagem é possível observar, atualmente, as ruínas do Engenho dos Erasmos, patrimônio histórico localizado na cidade de Santos/SP e um dos primeiros engenhos a ser construídos na Capitania de São Vicente. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 138)

O texto apresenta a informação de que três produtos agrícolas eram produzidos no período colonial e utilizaram mão de obra de pessoas escravizadas: o pau-brasil, a mandioca e o açúcar.

Após a leitura do texto e análise das imagens, o aluno deve pesquisar quais as características e a forma de produção dos produtos destacados em negrito no texto (pau-brasil, açúcar e mandioca).

Em seguida, é proposta uma discussão acerca da palavra pau-brasil, que inspirou o nome do nosso país (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 139). É sugerido ao professor que trabalhe com os alunos a letra da música “Pindorama”, da dupla Palavra Cantada, para que eles conheçam a denominação que os indígenas davam ao território antes da chegada dos portugueses. É proposto que cantem a música e, em seguida, que a música seja cantada pelos alunos em outros ritmos, como rap, rock, pop, sertanejo (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 89).

Embora a temática indígena seja abordada, a forma como isso é feito reforça, mais uma vez o silenciamento da voz do indígena, pois reafirma que um termo indígena deixou de ser usado, no caso “Pindorama”, para dar lugar a uma denominação europeia do espaço, ou seja, Brasil. Segundo Kayapó:

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que frequentemente o estudo da História e da cultura dos povos indígenas nas escolas tenderem - na ânsia de fazer reparação, enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminam de igual modo no extermínio. Tal perspectiva derrotista esconde as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, o que pressupõe históricas ações abruptas de autodefesa, pactos e diálogos com os grupos políticos do entorno, uma resistência ancorada na perspectiva das relações sociais como

processo dinâmico e da História como processo em construção. (KAYAPÓ, 2023, p. 47)

A visão derrotista, mesmo que de forma inconsciente, destaca o desaparecimento de um termo e não uma continuidade ou uma resistência. É o que propõe a atividade. Conforme nos mostra a citação de Kayapó, é preciso mostrar as resistências e as estratégias utilizadas pelas populações indígenas para a manutenção de suas tradições.

Ao tratar das estratégias de resistência das populações indígenas em São Paulo durante o período colonial, John Monteiro ressalta que,

A questão da língua, embora pouco estudada, oferece outra pista para apurar os complexos processos sociais de São Paulo seiscentista. Muitos historiadores têm afirmado que o tupi era falado em São Paulo pelo menos até meados do século XVIII, quando cedeu lugar ao português e, nas áreas rurais, ao dialeto caipira. (MONTEIRO, 1999, p. 164)

Isso significa que há permanências e não só silenciamento. Conforme Monteiro, o tupi foi falado em São Paulo até o século XVIII e muitas palavras de origem indígena são utilizadas até os dias de hoje em nosso vocabulário. A atividade poderia citar a palavra Pindorama, para associá-la com o termo pau-brasil que é mencionado no texto. Mas, ao invés de simplesmente trabalhar a música, poderia ser proposta uma reflexão sobre a permanência de palavras de origem indígena em nosso vocabulário. Assim, daríamos um passo no sentido de superar uma visão derrotista, ressaltando resistências e estratégias de manutenção da cultura indígena.

Continuando a análise da atividade, há outros dois textos a serem analisados pelos alunos. O primeiro texto é um trecho de uma carta do Padre José de Anchieta que fala sobre a chegada de um navio português trazendo vinho, portanto é sobre o comércio entre metrópole e colônia. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 139)

O segundo texto é um trecho da já citada obra “A Presença Indígena na Formação do Brasil”:

Fonte 2

Os índios Tupi, como os Tupinambá, empregavam práticas agrícolas tradicionais. Diante das necessidades da nascente cultura da cana-de-açúcar, implantada para acelerar o desenvolvimento econômico do território brasileiro, os colonos começaram a adotar o uso da mão-de-obra indígena escrava (Schwartz, 1988). Houve o declínio do escambo, pois as exigências

cada vez maiores tanto dos índios como dos portugueses saturaram e inviabilizaram esse mercado. Por outro lado, colonos e exploradores, precisavam cada vez mais do braço indígena para tocar os engenhos de cana-de-açúcar. Entretanto, não notaram que entre os índios do litoral do nordeste cabiam às mulheres os trabalhos de agricultura. Os índios, ao serem escravizados e levados para os engenhos, não suportavam o trabalho e, sempre que podiam, fugiam dos canaviais”. Fonte: A Presença Indígena na Formação do Brasil. João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p.39. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 04 jan.2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 139)

O texto trata da escravização dos povos indígenas e o uso dessa mão de obra nos engenhos de açúcar. Desmistificando o equívoco histórico de que os indígenas seriam preguiçosos para o trabalho, os autores apontam que na divisão do trabalho, eram as mulheres indígenas que realizavam a agricultura e não os homens, por isso a inadequação destes ao trabalho nas lavouras de cana. Após a leitura de ambos os textos, o aluno deve responder algumas questões de interpretação. Vamos nos ater às questões sobre o segundo texto, que trata da temática indígena.

Sobre o segundo texto, é pedido que os alunos informem, primeiramente, quem escreveu e em que ano. Em seguida, o aluno é questionado sobre qual grupo étnico é subjugado pelos conquistadores. Depois, de maneira mais analítica, é solicitado que o aluno apresente o argumento do autor para justificar as fugas dos indígenas escravizados, dizendo se concorda ou não com esta justificativa. Por fim, é solicitado que, em grupos, elaborem um *lapbook* sobre as sociedades indígenas Tupi e Tupinambá (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 140).

Embora a temática indígena seja abordada aqui, a leitura do texto e as questões propostas não indicam uma reflexão sobre o assunto, pois é solicitado apenas que o aluno reproduza o argumento que já está dado no texto, sobre a divisão do trabalho nas culturas indígenas. Ao aluno cabe apenas dizer se concorda ou não, ser produzir argumento próprio sobre isso, ou seja, sem refletir a respeito. Outro ponto a ser destacado é a proposta de produção do *lapbook* sobre as sociedades indígenas Tupi e Tupinambá. Não há roteiro para a realização dessa pesquisa ou indicação de tópicos. O que o aluno deve pesquisar sobre os Tupi e os Tupinambá? Pode ser muita coisa ou apenas um item para compor o *lapbook*. O professor pode direcionar a pesquisa e fazer, por meio de sua intervenção, que os alunos construam algum conhecimento sobre os povos indígenas. Entretanto, destacamos que a atividade em

si não possibilita essa compreensão, ou seja, não há avanços na abordagem da temática.

A Atividade 6 traz a proposta de uso da metodologia Rotação por estações. Para o aluno, é orientada a organização das estações da seguinte forma:

Distribuição territorial da população brasileira		
Estação	Atividade	Tipos de Produções
1	Estudo individual	Leitura dos textos.
2	Análise estatística	Leitura e análise - Elaborar gráfico.
3	Análise de mapas	Análise dos mapas - Responder questão.
4	Análise de gráficos	Análise de gráficos - Responder questão.
5	Análise de vídeo	Assistir o vídeo e analisar - Realizar desenho.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 140)

No Caderno do Professor, há a indicação de como preparar cada uma das estações (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92 - 93). A seguir, passaremos por cada estação, atendo-nos na análise das estações que trazem atividades relacionadas à temática indígena.

Na primeira estação, de estudo individual, é proposta a leitura do texto “Território brasileiro e povoamento - Construção do Território - União Ibérica”²⁶, que traz um resumo sobre o período que ficou conhecido como União Ibérica (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92).

Na segunda estação, de análise estatística, é proposta a leitura e análise da linha do tempo (de 1500 até 1979) do site do IBGE²⁷(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92).

²⁶ Território brasileiro e povoamento - Construção do Território - União Ibérica. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-epovoamento/construcao-do-territorio/uniao-iberica.html>. Acesso em: 05 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92)

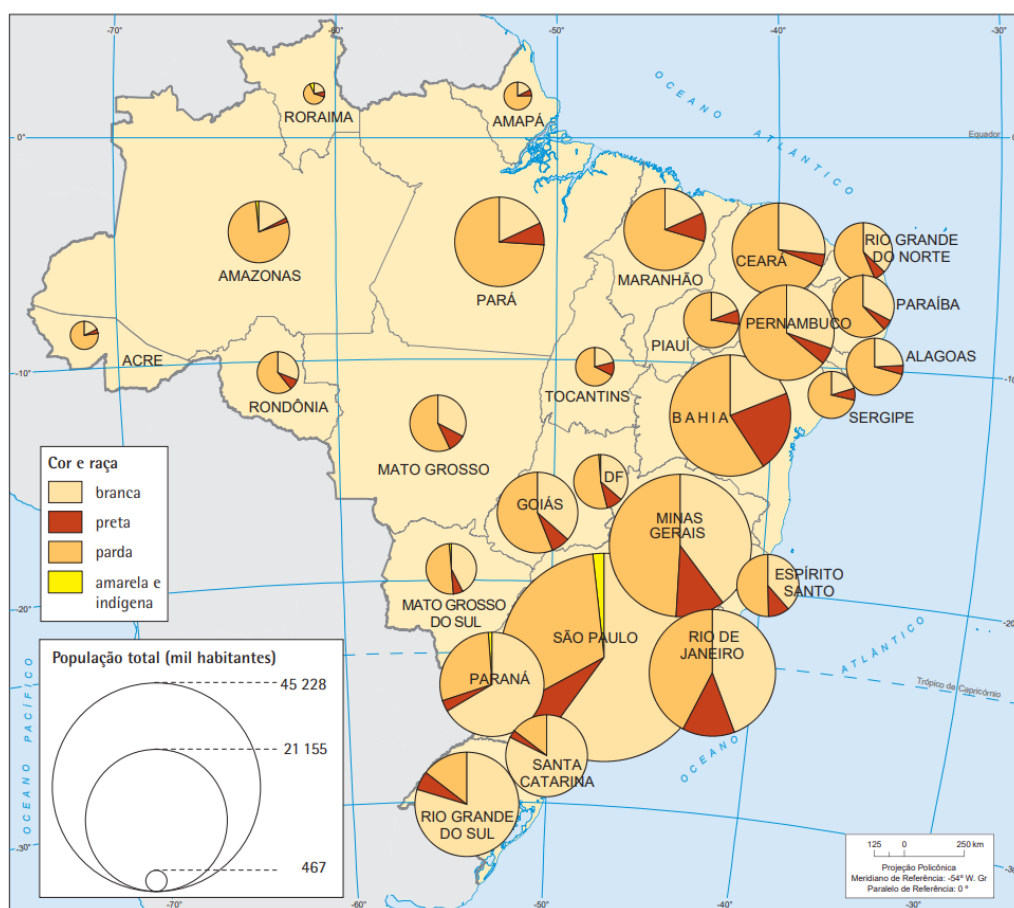
²⁷ “Análise linha do tempo: Brasil 500 anos. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2020.” (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92)

Na terceira estação, de análise de mapa, são propostos os seguintes mapas²⁸ para leitura e análise: “Distribuição da população por cor e raça – 2017”, “Colonização de Brasil vèrs 1790” e “Mapa do Brasil mostrando os principais povos indígenas ao descobrimento”.

O primeiro mapa é o seguinte:



Distribuição da população por cor e raça - 2017



Distribuição da população por cor e raça – 2017. Fonte: IBGE. Disponível em: https://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_populacao_cor_e_raca.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92)

²⁸ Distribuição da população por cor e raça – 2017. Fonte: IBGE. Disponível em: https://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_populacao_cor_e_raca.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020. Colonização de Brasil vèrs 1790. Fonte: Wikimedia. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brasil_-_Peri%C3%B2de_coloniu_v%C3%A8rs_1790.png. Acesso em: 05 jun. 2020. Mapa do Brasil mostrando os principais povos indígenas ao descobrimento. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-dosPovos-Indigenas-na-Epoca-do-Descobrimento.jpg>. Acesso em: 05 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 92)

Como podemos observar no mapa, a população que se declara indígena em territórios reconhecidamente de presença indígena, como o Pará e o Amazonas, por exemplo, é muito pequena. Cabe uma intervenção do professor, primeiramente para que o aluno entenda quais são os métodos utilizados no censo para identificação de raça e cor. Além disso, é necessário que se discuta que há questões de racismo que fazem com que uma pessoa não se declare indígena ainda nos dias de hoje.

Na quarta estação, de análise de gráfico, a proposta é analisar o gráfico de evolução da população/cor²⁹, que mostra um predomínio da população branca entre os anos analisados (1872 a 1991), demonstrando o quanto ainda há o preconceito racial e o quanto isso se reflete nos dados de censo ou de outros levantamentos (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93).

Na quinta estação, de análise de vídeo, é proposto que o aluno assista o vídeo “População brasileira: distribuição geográfica”³⁰ (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93).

No Caderno do Professor, há indicações de sites³¹ com materiais produzidos pelo IBGE que tratam da questão da população indígena e do povoamento do território brasileiro pelas populações indígenas (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93). O material é direcionado ao professor e não ao aluno, mas é fundamental, pois cumpre a função formativa e permite ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre os métodos utilizados pelo IBGE ao realizar o Censo e sobre os estudos realizados a partir dos dados obtidos, nesse caso, sobre as populações indígenas brasileiras. Por meio do estudo desse material, o professor terá melhores condições de realizar intervenções adequadas durante a atividade,

²⁹ Análise de gráficos de estatísticas do povoamento evolução da população/cor. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-dopovoamento/evolucao-da-populacao-cor.html>. Acesso em: 05 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93).

³⁰ “População brasileira: distribuição geográfica”. Fonte: Canal Olhar Geográfico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sCsfBCsilUk>. Acesso em: 05 jun. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93)

³¹ Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Fonte: IBGE. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020. Brasil 500 anos de povoamento. IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 93)

possibilitando aos alunos reflexões pertinentes e abertas à identificação e ao reconhecimento das populações indígenas do Brasil. Segundo Edson Kayapó:

(...) é necessário que as crianças e jovens estudantes saibam quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia hegemônica e a escola negaram. (KAYAPÓ, 2023, p. 47)

Ainda como parte da atividade 6, o aluno terá que elaborar um mapa mental, identificando a distribuição territorial da população brasileira em diferentes períodos dos séculos XV - XVIII e XIX, considerando a diversidade étnico-racial, apresentada na rotação por estações (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 140).

Como vimos, a atividade de Rotações por Estações, embora tenha trazido a temática, da forma como ela aparece nos materiais analisados nas estações, sem a intervenção do professor, passa a impressão de que a população indígena no Brasil hoje está desaparecendo em grande parte do território, pois o foco está na ausência delas e não na presença desses povos. Na atividade não há uma proposta para que os alunos conheçam os povos indígenas e seus territórios, por exemplo, retomando Kayapó. Mais uma vez, sem a intervenção do professor, o aluno simplesmente entenderá que os povos indígenas foram, em sua maioria, exterminados ou integrados.

Na atividade 7 há uma imagem para ser analisada e, em seguida, algumas questões sobre a ocupação holandesa em Recife. O foco desta atividade é tratar sobre o governo de Maurício de Nassau e a retomada de Recife pelos portugueses (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 141).

Na atividade 8, a última dessa Situação de Aprendizagem, com o objetivo de retomar o conteúdo estudado e consolidar as aprendizagens, é proposto ao aluno que elabore um resumo da Situação de Aprendizagem e crie um diagrama para apresentá-lo (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 7º ANO, Vol. 2, 2022, p. 141).

Analisando a Situação de Aprendizagem 1 como um todo, chamada “A diversidade étnico-racial na América Portuguesa”, vemos um problema logo no título, pois, após analisar oito atividades, não vimos a abordagem da diversidade étnico-racial na América Portuguesa. O que vimos foram apagamentos, silenciamentos e não o conhecimento sobre as Histórias e Culturas Indígenas. Pudemos identificar a

visão eurocêntrica sobre o movimento bandeirante, mas certamente não é possível produzir um conhecimento sobre a diversidade étnico-racial da América Portuguesa por meio desta Situação de Aprendizagem.

Para completar nossa análise, retornamos ao quadro de habilidades proposto no início da Situação de Aprendizagem e que segue reproduzido abaixo:

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Habilidades:

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.

Objetos de conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

(SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 81)

Das três habilidades indicadas, podemos dizer que a Situação de Aprendizagem dá conta de desenvolver uma, a (EF07HI11). As outras duas são desenvolvidas por meio do conteúdo das atividades e este é um outro problema recorrente nos materiais dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Muitas vezes as atividades propostas não promovem o desenvolvimento das habilidades, fazendo-nos questionar a relação entre currículo e material de apoio, pois este último deveria estar intimamente ligado ao primeiro, embora se configure como uma leitura dele.

Entendemos que, ao propor um material de apoio, o órgão central produz a sua leitura do Currículo e, como já apontamos no primeiro capítulo, esta se configura como a leitura autorizada do material. Além disso, o material de apoio constitui-se também como um instrumento de controle, pois, por meio dele, é possível realizar a implementação do currículo que o gesta. Assim, se o material de apoio não reflete o currículo, por meio das aplicações das atividades não se chega às habilidades, então o currículo não está sendo implementado de fato.

Passemos agora para o material do 8º ano do Ensino Fundamental. O recorte cronológico proposto é “Entre os séculos XVIII e XIX: Iluminismo, Revolução Francesa, Brasil Primeiro Reinado, Independência da América, movimentos separatistas e Segundo Reinado”.

Conforme tratamos no segundo capítulo deste trabalho, há três questões a se considerar na análise da temática indígena no recorte cronológico proposto para o material do 8º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro ponto é o fato de que, tradicionalmente, a temática indígena é apagada dos materiais didáticos no século XIX. Os povos indígenas são mencionados na História do Brasil até a colonização. Geralmente, não são mencionados como parte dos processos de Independência e há uma grande ausência durante o Primeiro e Segundo Reinados. Esse ponto é importante, uma vez que marca também a produção deste material de apoio que aqui analisamos. A temática indígena é pouco abordada no material do 8º ano como um todo. Em relação aos processos políticos da Independência ao Segundo Reinado, as Histórias dos povos originários não fazem parte da narrativa da História do Brasil. Além disso, os povos indígenas não são mostrados como um grupo social que luta, que resiste; em momentos em que a temática é abordada, eles parecem um grupo isolado e passivo, de um modo geral e não protagonistas dos processos sociais e políticos.

E isso nos leva ao segundo ponto. A narrativa da história do Brasil que é construída por meio das atividades propostas reforça a ideia de que os indígenas estariam exterminados ou integrados à crescente massa da população brasileira, nesse país que se constituía como nação. Como vimos no capítulo 2, os paradigmas exterminacionista e integracionista estiveram vigentes no século XIX, reforçando essa ideia de que quase não mais havia indígenas ou quase não era mais possível identificá-los. Nas atividades propostas para o 8º ano, o discurso derrotista é frequente, reiterando situações em que os povos indígenas aparecem representados como derrotados ou mortos.

O terceiro ponto é sobre as teorias raciais que surgem no século XIX. No Brasil, elas são difundidas pelo IHGB e provocam a consolidação de estereótipos sobre os indígenas, ora retratados como selvagens que estariam prestes a serem extintos ou civilizados, ora como inocentes, heróis romantizados presos a um passado que não existia mais. Em ambos os casos, os povos indígenas estariam fadados ao fim. Apesar do material abordar o tema das teorias raciais e discursos civilizatórios, não são raras as vezes em que a população indígena é representada como derrotada, vencida.

Para ilustrar esse último ponto, trazemos um recorte da atividade 4 da Situação de Aprendizagem 4 “Os caminhos da Independência das colônias hispano-

americanas”. Nela, o aluno deve fazer uma pesquisa sobre as principais ideias defendidas durante o processo de descolonização da América espanhola pelos seguintes personagens: Toussaint Louverture, Simón Bolívar, José de San Martín, Revolta de Túpac Amaru II, Movimento Comunero (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 1, 2022, p. 203 - 205).

Para cada personagem ou movimento, há uma imagem e abaixo destacamos a imagem da Revolta de Túpac Amaru II utilizada no Caderno do Aluno:

✓ Revolta de Túpac Amaru II



Imagem 4. Representação da execução de Túpac Amaru II. Elaborada especialmente para este Material pela Profª Eliana Tumulo Dias Leite.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 1, 2022, p. 205)

É interessante observar a imagem de violência contra o indígena selecionada para representar o personagem. As outras quatro imagens trazem apenas a figura do personagem em questão, mesmo a imagem do Movimento Comunero traz a figura de Francisco de Medina como seu representante. A revolta de Túpac Amaru é a única que traz um indígena em situação de extrema violência, demonstrando que esse foi o destino dos indígenas - a morte -, ou seja, não se valoriza a luta e as resistências, refletindo uma visão derrotista sobre a história indígena.

Retomando os pontos analisados acima, vamos trazer ainda a análise de duas atividades da Situação de Aprendizagem chamada “O século XIX e os discursos civilizatórios”. De forma geral, a temática desenvolvida ao longo de toda a Situação de Aprendizagem são as teorias racistas construídas no século XIX. Não são todas as

atividades desta Situação de Aprendizagem que tratam a temática indígena. Há atividades que trabalham com os conceitos de “branqueamento”, “embranquecimento”, “Darwinismo social”, “Etnocentrismo”, “Eugenia”, entre outros. A questão do preconceito contra os negros também aparece em algumas atividades. Aliás, em relação à temática indígena, não se entra nos detalhes dos estereótipos criados no século XIX sobre os indígenas; as atividades falam sobre o preconceito, sobre a ideia de que algumas culturas foram consideradas inferiores em relação a outras, mas não se trata de questões específicas sobre os equívocos históricos e os estigmas criados em torno dos povos originários.

O que destacamos nessa Situação de Aprendizagem são duas atividades que tratam de políticas indigenistas e da conquista de direitos por parte da população indígena. É o segundo momento em que, no Caderno do Professor, vimos uma referência direta à Lei nº 11.645/08. Vamos às atividades.

A atividade 6 trata da temática indígena e das políticas imperiais que incidiram sobre os indígenas. Primeiramente, no enunciado da atividade, é lembrado ao aluno que as leis do Império limitaram os direitos dos povos indígenas às suas terras e que as Constituições de 1824 (Brasil Império) e de 1891 (Brasil República) ignoraram os direitos indígenas. Em seguida, a atividade apresenta dois textos para análise. O primeiro é composto por trechos do Decreto nº 426, sobre as Missões de catequese e o segundo texto são trechos da Lei de Terras. Seguem os textos:

Fonte 1 – DECRETO N. 426 – DE 24 DE JULHO DE 1845

Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilização dos Indios.

Hei por bem, Tendo ouvido o Meu Conselho de Estado, Mandar que se observe o Regulamento seguinte:

Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se achão as Aldêas actualmente estabelecidos; as occupações habituaes dos Indios, que nellas se conservão; suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originaria, como mistiça; e as causas, que tem influido em seus progressos, ou em sua decadencia.

§ 2º Indagar os recursos que offerecem para a lavoura, e commercio, os lugares em que estão collocadas as Aldêas; e informar ao Governo Imperial sobre a conveniencia de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só.

§ 7º Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.

Fonte: Senado. Decreto no. 426 de 24/07/1845. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/387574>. Acesso em: 14 abr. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 2, 2022, p. 159)

Fonte 2 – LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.

Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.

Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no dominio particular por qualquer título legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commissão por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

Fonte: Presidência da República. Lei Nº 601, de 18/07/1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 12 abr. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 2, 2022, p. 159 - 160)

A leitura dos textos não é tão simples, por esse motivo, é ideal que seja realizada juntamente com o professor, para que possam esclarecer dúvidas sobre os termos que não conhecem e sobre o sentido dos textos de forma geral.

Para responder as perguntas que seguem os textos, é preciso que o aluno tenha pesquisado os conceitos relacionados às teorias raciais em umas das atividades anteriores desta Situação de Aprendizagem; é importante que o professor retome esses conceitos com os alunos. As questões propostas são as seguintes:

- a) Qual é a política imperial no Brasil sobre a questão dos povos indígenas expressa em cada fonte? Explique.
- b) Como as fontes tratam a questão das terras no Brasil do século XIX? Explique.
- c) E hoje, como são regulamentadas as terras indígenas no país? Pesquise e anote em seu caderno. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 2, 2022, p. 160)

É importante que o professor ajude o aluno a relembrar sobre o que ele estudou em anos anteriores sobre o estabelecimento das Missões religiosas e a função da catequese, pois ela se fundamenta na ideia de inferioridade dos indígenas, assim como também fica claro por meio da análise do primeiro texto, pois o estabelecimento

da Missão pressupõe que os indígenas são inferiores e necessitam ser convertidos e civilizados.

Destacamos também a pesquisa apontada no item c), sobre a regulamentação das terras indígenas, evidenciamos que a proposta da pesquisa apenas indica o processo a ser pesquisado: “como são regulamentadas as terras indígenas no país”? Não há outras orientações, um roteiro de pesquisa ou pontos a serem observados.

No Caderno do Professor, não traz orientações para a condução da pesquisa, mas à referência à legislação atual, como podemos ver no trecho abaixo:

O texto constitucional de 1988 trata desse tema, constando no parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, sendo elas: “inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas, imprescritíveis”; isto significa que, os direitos inalienáveis são direitos fundamentais que não podem ser negados a uma pessoa ou grupo.

A lei 10.639/03 já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira. A Lei 11.465/08 estendeu a obrigatoriedade para o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, inclui-se no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”.

A medida vale para as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e deverá fazer parte de todo o currículo escolar, especialmente as áreas de educação artística, literatura e história.

A proposta é enfatizar a contribuição de todos esses grupos – nas áreas social, econômica e política – para a formação da população brasileira. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, Vol. 2, 2022, p. 178)

Lembramos que estes materiais fazem parte de um conjunto de produções oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que devem demonstrar o compromisso do órgão público estadual em atender às determinações federais. É interessante a maneira como isso é colocado de forma explícita e até incoerente no texto do Caderno do Professor, pois há uma relação entre o Artigo 231 da Constituição de 1988, que versa sobre o direito dos indígenas à posse de suas terras e a Lei de Terras, abordada no segundo texto da atividade. Entretanto, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 dizem respeito ao ensino de História e Cultura Indígena, aliás, só a 11.645/08, pois a 10.639/03, inicialmente trata apenas do ensino da História Africana e Afrobrasileira. Assim, é evidente que a citação dessa legislação procura evidenciar seu cumprimento pelo material e não um avanço em termos de vitórias ou garantia de direitos pelos povos indígena, já que não era esse o assunto tratado na atividade.

Logo, nesta atividade, não há avanços na abordagem da temática indígena. Como podemos observar nas questões colocadas aos alunos após os textos, não se problematiza o estereótipo de inferioridade das culturas indígenas, não se abre a

possibilidade para a reflexão sobre a identificação dos indígenas que perpassa ambas as legislações citadas, não se questiona sobre os interesses por trás da legislação. As questões direcionam apenas à interpretação mecânica do texto e a proposta da pesquisa não é direcionada, portanto não promove o conhecimento das histórias das populações indígenas e não permite (re)conhecer suas trajetórias de lutas pelo direito à terra.

Seguindo, a atividade 7 trata do conceito de genocídio, aplicado à temática indígena. No Caderno do Aluno há um texto explicando o surgimento e o significado do conceito de genocídio. Segue o texto:

O que é genocídio?

O conceito de genocídio surgiu em 1944 e foi definido por Raphael Lemkin e, em 1948, ele foi legitimado, isto é, apadrinhado pelas Nações Unidas.

O estudioso Lemkin criou o conceito de genocídio para designar os crimes que têm por objetivo o extermínio de grupos nacionais, étnicos, raciais e/ou religiosos.

As Nações Unidas considerou o genocídio como todo ato “cometido com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial ou grupo religioso, tais como: assassinato de membros do grupo; causar sérios danos físicos ou mentais a membros do grupo; sujeição intencional do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial; imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos dentro do grupo; transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo”.

Para alguns estudiosos e historiadores a colonização das Américas deve ser tratada como genocídio, uma vez que a exploração sistemática, a remoção e a destruição de grupos étnicos foram realizadas pela violência direta de colonizadores além da transmissão de doenças que causou o declínio em massa de alguns grupos étnicos. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 2, 2022, p. 160)

Conforme dito, o texto apresenta o surgimento do conceito de genocídio e explica porque esse termo pode ser utilizado para definir o processo de conquista dos povos indígenas americanos.

As questões propostas na atividade propiciam a reflexão, trazendo uma comparação com as fontes trabalhadas na atividade anterior. Vejamos as perguntas feitas aos alunos:

- a) Como o texto nos dá um referencial sobre o que é genocídio? Elabore com suas próprias palavras um significado para a essa palavra.
- b) Os indígenas brasileiros passaram a ser protegidos por lei a partir de 1973, pela Lei nº 6.001, que regula a situação jurídica dos mesmos e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e de maneira harmoniosa em todo o território nacional. Sendo assim, reflita: por que essa lei foi elaborada? Justifique sua resposta.

c) Refletindo sobre as fontes 1 e 2 da Atividade 6 e também sobre o texto “O que é genocídio?”, a quais conclusões podemos chegar? Existem semelhanças entre as práticas estabelecidas?

d) Pesquise sobre as atuais reivindicações das diversas etnias indígenas existentes no Brasil. Após o levantamento de dados e, em momento oportuno, mediante a orientação do(da) seu(sua) professor(a), vocês, estudantes, deverão socializar as informações colhidas e discutirão se ainda hoje no Brasil e no mundo existe genocídio. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 8º ANO, Vol. 2, 2022, p. 161)

As perguntas feitas proporcionam a comparação com o tempo presente, além de remeterem aos textos da atividade 6, permitindo ao aluno pensar sobre a necessidade de criação de leis que garantam às populações indígenas seus direitos naturais. Ressaltamos a importância de a atividade direcionar para a pesquisa sobre as reivindicações atuais dos grupos indígenas, embora tenhamos ficado na dúvida se a pesquisa é sobre as reivindicações do Movimento Indígena ou se é sobre reivindicações específicas de alguma(s) etnia(s). Ainda assim, é uma das poucas atividades em todos os Cadernos analisados até aqui que tratam das lutas endógenas pelos seus direitos. Conforme Gersem Luciano Baniwa:

Os grandes protagonistas na luta pelos direitos dos povos indígenas são: a relevância das terras indígenas, o capital simbólico representado por 222 povos e 180 línguas e a importância do assunto como tema nacional e internacional. Uma das coisas que surtem efeitos concretos é o fato de, por exemplo, os índios realizarem campanhas nacionais e internacionais em favor de algum direito voltado para a proteção ambiental e cultural das terras indígenas, como foi o processo de demarcação e de homologação da Terra Indígena Yanomami, que soma mais de 10 milhões de hectares.

Hoje em dia, o movimento e as organizações indígenas ainda têm que lutar pelos direitos básicos e pela aplicação de políticas públicas, mas de forma paralela surgem novas possibilidades de autonomia para os povos indígenas, e que passam necessariamente por um novo marco legal e uma nova institucionalização na relação com os povos indígenas. (BANIWA, p. 81)

As lutas pelos direitos dos povos indígenas precisam ser conhecidas e valorizadas, só assim, conhecendo as histórias, a diversidade dos povos indígenas e de suas reivindicações é que nossos alunos terão condições de participar desse movimento de desconstrução de enganos históricos, de superação de visões estereotipadas e de reconhecimento dos direitos dos povos originários. Segundo Medeiros:

Conforme indica a própria Convenção 169 da OIT, a educação escolar é entendida como um meio de superar os preconceitos sofridos pelos povos indígenas e as ideias equivocadas a seu respeito, veiculando informações

que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade. (MEDEIROS, 2012, p. 51)

Não foram poucas as vezes que ressaltamos neste trabalho a necessidade de evidenciar as resistências, as lutas e as estratégias de manutenção das tradições das populações indígenas. Entretanto, como vimos até aqui na análise das atividades, de modo geral, os povos indígenas, principalmente os do Brasil, não foram abordados em suas especificidades, permitindo o conhecimento mais profundo das trajetórias históricas das etnias indígenas, ou de algumas delas, ao menos. Apesar do discurso de reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade, as populações indígenas foram tratadas, nas atividades, quase sempre de forma genérica, homogênea. Portanto, reiteramos que, até aqui, no material do 8º ano, não houve avanço na abordagem da temática indígena à luz da Lei nº 11.645/08.

No material do 9º ano do Ensino Fundamental a questão das lutas pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas aparecerá em algumas atividades, até por conta do recorte cronológico para este ano: do nascimento da República aos dias atuais.

Como um conjunto, o conteúdo das atividades do 9º ano aborda com maior ênfase outros temas da atualidade, como Revolução Russa, as Guerras Mundiais e seus desdobramentos, a Crise de 1929, Guerra Fria, disputas no Oriente Médio, descolonização da África. Em relação aos temas específicos da História do Brasil, trata-se com ênfase dos Governos Vargas, JK, o período da Ditadura Militar e os processos de redemocratização; há uma ênfase na abordagem das lutas por direitos de vários grupos sociais.

Dessa forma, a temática indígena vai aparecer nesse contexto, principalmente em relação à luta e conquista de direitos, mas sempre como um dos grupos sociais. Por isso, não há, mais uma vez, o conhecimento de particularidades sobre as etnias indígenas, a diversidade aparece como conceito, mas não como prática, porque, ao fim de todo o percurso não conseguimos conhecer a trajetória histórica de, ao menos, um grupo étnico. Mas continuamos com a representação genérica das populações, de que elas são diferentes de “nós”, mas o material não valoriza as diversidades que possuem entre si.

No total, quatro atividades, de todo o material, abordam a temática indígena no período proposto, tratando da questão dos direitos dos povos indígenas, como dissemos.

A primeira atividade da Situação de Aprendizagem, intitulada “Exclusão e inclusão indígena, afrodescendente e da mulher no início da República” é um exemplo dos indígenas sendo representados como um grupo sociais, dentre outros marginalizados.

Conforme Caderno do Aluno, o objetivo desta Situação de Aprendizagem é:

(...) identificar as lógicas de inclusão e exclusão dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no Brasil do início da República. Identificando também os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira no pós-abolição e discutindo a importância das mobilizações populares na formação do Brasil republicano. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 194)

Isso significa que, de um modo geral, a ideia é que esta Situação de Aprendizagem trabalhe com os movimentos sociais e com as reivindicações dos grupos tidos como marginalizados. Como vemos, negros, indígenas e mulheres serão tratados em conjunto, como grupo marginalizados que lutam pelo reconhecimento de seus direitos.

Assim, a atividade 1 propõe a análise de três imagens, cada uma representando um grupo citado no título: uma mulher, um indígena e um negro. Seguem as imagens:

IMAGEM 1



Alzira Soriano, eleita prefeita de Lages, RN, em 1928, com 60% dos votos, foi a primeira mulher na América Latina a conquistar um cargo executivo. Na foto, tomando posse como prefeita, em 1929.

Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alzira_Soriano#/media/Ficheiro:Alzira_Soriano_1929.jpg. Acesso em: 13 ago. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 195)

IMAGEM 2



Cacique Xavante Mário Juruna, o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no parlamento brasileiro. Foi eleito deputado federal pelo PDT para o mandato de 1983 a 1987.

Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Juruna#/media/Ficheiro:M%C3%A1rio_Juruna.jpg. Acesso em: 13 ago. 2020.

IMAGEM 3



Nilo Peçanha é tido como o primeiro e único afrodescendente a ter assumido a presidência do Brasil, de 1909 a 1910. Foi frequentemente ridicularizado em charges e anedotas na imprensa que se referiam à cor da sua pele.

Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nilo_Pe%C3%A7anha_02.jpg. Acesso em: 13 ago. 2020.

(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 196)

A primeira imagem é uma foto de Alzira Soriano, primeira mulher eleita prefeita no Brasil. Na segunda imagem temos uma foto do Cacique Xavante Mário Juruna, primeiro indígena eleito deputado federal no Brasil. E, na terceira imagem, Nilo Peçanha, considerado primeiro e único presidente afrodescendente do Brasil. Após analisar as imagens, os alunos devem responder às seguintes questões:

Você conhece essas pessoas? E para além dos exemplos citados, você conhece mulheres, negros e indígenas que ocupam cargos no legislativo ou no executivo atualmente no Brasil? Cite exemplos. Elabore, com suas palavras, algumas hipóteses para a “presença” ou “ausência” de representantes dos grupos acima citados na política, relacionando às questões históricas por você já estudadas. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 196)

Observe que interessante a última proposta que solicita aos alunos que elaborem hipóteses pensando na presença e na ausência de representantes dos grupos, relacionando com as questões históricas já estudadas.

Esse aluno que está no 9º ano em 2023, ingressou no 6º ano em 2020, então ele deve ter utilizado este material do Ensino Fundamental - Anos Finais. Sendo assim, podemos considerar que este aluno estudou História por meio dos materiais que foram aqui analisados e deve possuir, então, uma bagagem de conhecimentos adquiridos e que podem ser mobilizados agora no 9º ano. Há uma questão a ser

pensada. Em relação à temática indígena, de forma geral, há muitos pagamentos, muitas ausências ao longo da narrativa histórica presente nos materiais, além da reafirmação de estereótipos e, por vezes, do olhar eurocêntrico sobre os indígenas. Assim, é quase que certo que os alunos, nessa reflexão, vão falar muito mais de ausências do que de presenças dos indígenas, novamente reafirmando uma “falta”, mas sem condições de avançarem na reflexão sobre o assunto. Obviamente falamos isso em relação ao conteúdo proposto no material. Com certeza os professores podem fazer um trabalho diferente do imposto e chegarem a resultados muito melhores do que este aqui apresentado apenas a partir da análise dos materiais de apoio do Currículo Paulista.

Continuando a análise da atividade, no Caderno do Professor, há alguns dados estatísticos. Considerando que os cadernos foram produzidos entre 2019 e 2020, não tínhamos os resultados das últimas eleições, portanto esses dados estão desatualizados:

Professor(a), esta atividade tem objetivo de mostrar aos(às) estudantes a importância da representatividade nos espaços decisórios. Historicamente excluídos, mulheres, negros e os povos autóctones sempre tiveram suas pautas e demandas relegadas a segundo plano. (...). Em relação à presença dos negros e indígenas nos espaços decisórios, o percentual é ainda menor. Enquanto 75% dos deputados são brancos, 4,09% são negros e apenas 0,19%, indígenas. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 1, p. 234)

Apesar dos dados desatualizados, mulheres, negros e indígenas ainda são minoria nos espaços decisórios, sendo de fundamental importância que os alunos conheçam quem são os representantes desses grupos que chegaram ao poder, para que sirvam de inspiração e de exemplo.

Ademais, precisamos reforçar a análise da temática indígena no material. É importante conhecer as lideranças indígenas, mas, sobretudo, é importante conhecer os povos indígenas e as reivindicações específicas desse grupo. Pois, a atividade coloca os três grupos juntos, fala de representatividade política, mas na pauta de cada um deles.

Ainda nestas Situação de Aprendizagem, há mais uma atividade que aborda a temática indígena. É a atividade 7, que traz três pequenos textos para serem lidos e analisados. O primeiro fala sobre a construção de estradas de ferro em terras indígenas, o segundo sobre a FUNAI e terceiro sobre o SPI.

O primeiro texto é um trecho que fala sobre a construção de uma ferrovia em território Kaingang. Segue o texto:

FONTE 1

Os brancos, no começo da construção da estrada ferroviária, não se importavam com a existência dos índios nas terras e começaram a construir a estrada, a desmatar as áreas indígenas. Espantavam a caça dos índios. Os Kaingang começaram a enfrentar um grande problema: como fazer parar aqueles homens? Como parar aquela estrada que estava destruindo suas matas e espantando seus animais? Fonte: MACEDO. Ana Vera Macedo (org.). Uma História Kaingang de São Paulo: Trabalho a muitas mãos. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001827.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 203)

Este primeiro texto trata de um assunto muito sensível que é a invasão das terras indígenas e a utilização de seus territórios para o atendimento das demandas de uma sociedade que se expandia (e continua se expandindo) desenfreadamente, não respeitando seu espaço ancestral.

O segundo texto trata da fundação do SPI, sua transformação em FUNAI e foi elaborado pelos produtores deste Caderno, exclusivamente para este material:

FONTE 2

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e funcionou com distintos formatos até 1967, quando seu nome foi alterado para Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que permanece até os dias atuais. Pode-se afirmar que esse serviço foi a primeira iniciativa de política indigenista existente no Brasil e, apesar das falhas, o órgão foi responsável pela demarcação de inúmeras terras, garantindo a sobrevivência de muitos povos.

O primeiro diretor foi Cândido Mariano da Silva Rondon, mais comumente conhecido como Marechal Rondon. Este personagem foi extremamente importante na história da luta pelas causas indígenas no Brasil, pois, durante seu trabalho de instalação de linhas telegráficas pelo interior do país, contatou várias tribos indígenas, sempre de maneira pacífica. Desta forma, mudou o modo como a população indígena era tratada até então, estabelecendo as primeiras demarcações de suas terras. Dentro do contexto republicano, a preocupação era integrar os povos indígenas à sociedade brasileira e proporcionar condições comerciais e econômicas para essas populações. Fonte: Elaborado especialmente para este Material. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 203)

O segundo texto traz de forma evidente a função ambígua exercida pelo SPI e depois pela FUNAI que, ao mesmo tempo que procurava garantir a sobrevivência dos povos indígenas, também foi responsável por integrá-los à chamada sociedade brasileira.

O terceiro texto é um trecho do Decreto nº 8.072, de 1910, sobre as funções do SPI:

FONTE 3

Regulamento a que se refere o decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910
Do serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.

Art. 1º O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, criado no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tem por fim:

- a) prestar assistência aos índios do Brasil, quer vivam aldeados, reunidos em tribos, em estado nômade ou promiscuamente com civilizados;
- b) estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos d'água e meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais que satisfaçam as exigências do presente regulamento. Fonte: DECRETO Nº 8.072, DE 20 DE JUNHO DE 1910. Câmara Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 204)

O terceiro texto reflete o contexto de criação do SPI em 1910, como parte do Ministério da Agricultura, ou seja, já regulamentando o uso das terras indígenas para fins agrícolas.

Após a leitura e análise dos textos, são feitas as perguntas aos alunos:

- a) Qual é o assunto presente no decreto nº 8.072, de 1910? Qual é o papel do Estado na proteção dos povos indígenas segundo o decreto?
- b) Faça uma pesquisa sobre os objetivos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e aponte, no seu caderno, as principais dificuldades enfrentadas por esse órgão.
- c) A proteção dos recursos naturais e a recuperação de áreas degradadas são fundamentais para a manutenção da vida como a conhecemos na Terra. As reservas indígenas exercem esse papel ao preservar e garantir a manutenção de extensas áreas florestais. Explique quais são as demandas e reivindicações das comunidades indígenas no período do SPI, comparando com os dias de hoje.
- d) Após a leitura dos textos, o que é possível concluir em relação às questões indígenas no Brasil no início da República? (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 1, p. 204)

Destacamos que o item c) permite uma reflexão sobre as reivindicações das populações indígenas e a comparação dos períodos históricos, procurando identificar as continuidades. Entretanto, temos que destacar a visão romantizada apresentada de que as reservas indígenas são áreas que contribuem para a proteção dos recursos naturais e a recuperação de áreas degradadas. O indígena representado como o salvador da natureza. Mas não é só isso, é preciso desnudar o olhar etnocêntrico que essa representação revela.

Primeiramente enfatizamos o uso do termo “reserva”, não Território Indígena ou Terra Indígena, mas reserva. O uso dessa palavra, juntamente com a descrição

que aparece sobre a preservação dos recursos naturais nos dá a impressão de que a reserva indígena é um lugar idílico, não um território real, mas com um propósito claro de preservar os recursos naturais. Além disso, também reforça a ideia de que há um lugar para os indígenas, eles vivem nas reservas, reservados, isolados e não entre nós. O lugar “deles” é na mata, na natureza, na reserva.

Outro ponto a ser evidenciado é o fato de que, da maneira como está na questão, dá-nos a impressão de que há uma justificativa para que o indígena ocupe a terra, ou seja, ele vive na reserva para preservar os recursos naturais, justificando a posse dos territórios. Não demonstra o reconhecimento do direito legítimo dos indígenas aos seus territórios ancestrais, mas uma concessão da sociedade para que eles façam um “bom uso” da terra, preservando a natureza.

Pode parecer exagerado nosso olhar, mas, como pesquisadores, precisamos buscar o sentido nas palavras, entender que significados, que historicidade elas carregam. E esta pequena questão, o item c), dentro de uma atividade que compõe um conjunto de materiais oficiais revela, por fim, séculos de equívocos históricos e estigma sobre as populações indígenas.

Isso demonstra, mais uma vez, nossa hipótese de que este conjunto de materiais não avança na abordagem da temática indígena e na implementação da Lei nº 11.645/08.

Sobre os direitos indígenas conquistados com a Constituição de 1988, há uma atividade que trata sobre isso. Embora já tenhamos dito que o material não promove esse reconhecimento de fato dos indígenas como povos com direitos, vamos trazer a atividade para reforçar nosso argumento. Trata-se da atividade 1 da Situação de Aprendizagem “Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização”.

A atividade traz três textos para análise. O primeiro texto é o Artigo 231 da Constituição Brasileira de 1988, que segue abaixo:

Fonte 1 - Constituição Brasileira de 1988, Capítulo VIII – Dos Índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/con1988_26.06.2019/art_231_.asp. Acesso em: 08 jan. 2021. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 136 - 137)

O segundo texto é um trecho do Relatório Figueiredo, que descreve o que era considerado crime, em 1967, contra os povos indígenas e suas terras:

Fonte 2 – Relatório Figueiredo, 1967. Transcrição do Texto:

1 – CRIMES CONTRA A PESSOA E A PROPRIEDADE DO ÍNDIO:

- 1.1 Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos);
- 1.2 Prostituição de índias;
- 1.3 Sevícias;
- 1.4 Trabalho escravo;
- 1.5 Usurpação do trabalho do índio;
- 1.6 Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena;
- 1.7 Delapidação do patrimônio indígena:
 - a) Venda de gado;
 - b) Arrendamento de terras;
 - c) Venda de madeiras;
 - d) Exploração de minérios (...).

O serviço de Proteção aos índios degenerou a ponto de persegui-los até o extermínio. Relembrem-se aqui os vários massacres, muitos dos quais denunciados com escândalo sem, todavia, merecer maior interesse das autoridades.

Fonte: Transcrição de documento. Ministério Público Federal. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 136 - 137)

O terceiro texto é um trecho do relatório produzido pela Comissão da Verdade, que apurou os crimes cometidos durante o período da ditadura militar:

Fonte 3

Direitos indígenas são subordinados a planos governamentais

A subordinação do órgão tutor dos índios, encarregado de defender seus direitos, em relação às políticas governamentais, fica evidente quando se nota que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) era órgão do Ministério da Agricultura e que a Fundação Nacional do Índio (Funai), que substituiu o SPI em 1967, foi criada como órgão do Ministério do Interior, o mesmo ministério a cargo do qual estavam a abertura de estradas e a política desenvolvimentista em geral (...) Assim, é estrutural o fato de os órgãos governamentais explicitamente encarregados da proteção aos índios, o SPI e posteriormente a Funai, não desempenharem suas funções e se submeterem ou até se colocarem a serviço de políticas estatais, quando não de interesses de grupos particulares e de seus próprios dirigentes.

Fonte: Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v. 2. 205. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20->

%20Texto%205.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 138)

É interessante a escolha dos textos, eles possibilitam uma visão histórica das lutas pelos direitos e das conquistas obtidas pelos povos indígenas, desde que haja o direcionamento para esse olhar, pois os alunos podem não dominar todas as referências para fazerem essa reflexão.

Após a leitura dos textos, são propostas as seguintes perguntas aos alunos:

- a) Qual é a data de produção das fontes apresentadas?
- b) Descreva as ideias principais de cada fonte.
- c) Qual é a crítica que a Comissão da Verdade faz no documento 3?
- d) Quem produziu o documento 2? É possível confirmar a crítica da Comissão da Verdade no documento 2?
- e) A partir da leitura da fonte 2, descreva os aspectos de violação dos direitos indígenas conquistados na Constituição Federal de 1988 (fonte 1). (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 138)

As fontes são bastante ricas e durante a leitura, é possível lembrar outros momentos da história indígena no Brasil, estudados, inclusive, ao longo da trajetória dos estudantes que já se encontram no 9º ano.

É possível retomar o período da colonização e pensar sobre a escravização das populações indígenas, sobre as expedições de apresamento, sobre as chamadas “guerras justas”, é possível retomar o contexto do Império e tratar da Lei de Terras e sobre as teorias raciais do século XIX.

Como os alunos estão no 9º ano e a atividade 1 geralmente propõe o levantamento de conhecimento prévio dos alunos, é possível retomar praticamente tudo o que foi estudado sobre a história indígena ao longo da história do Brasil, até chegar aos avanços conquistados na Constituição de 1988, o que está proposto como atividade no item e). Como vimos no decorrer das análises aqui apresentadas, o material em si não dá conta disso.

Por isso, mais uma vez reiteramos que é fundamental que sejam feitas intervenções pelo professor. Claro que nenhum material de apoio didático basta por si só, nem mesmo a internet, que hoje se coloca como uma fonte quase inesgotável de pesquisa. Só o que não se substitui são as inúmeras possibilidades de intervenção que um professor pode fazer a partir de seus conhecimentos, daí a importância de sua formação e dos materiais formativos, bibliografias, produções acadêmicas que lhe permitirão realizar essas intervenções mais críticas e reflexivas.

Por fim, achamos fundamental trazer uma atividade que fala sobre o direito do indígena sobre o território, pois, Segundo Gersem Luciano Baniwa:

Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. (...) Foi a luta pela terra que possibilitou o surgimento do movimento pan-indígena no Brasil na década de 1970, unindo e articulando povos distintos, muitos dos quais eram inimigos nas antigas guerras intertribais. (BANIWA, 2006, p. 101)

Dada a importância da posse da terra como um dos principais direitos reivindicados pelas populações indígenas, trazemos a análise desta atividade sobre a demarcação dos territórios indígenas. É a atividade 2 da Situação de Aprendizagem “Transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais”, que traz como proposta o uso da metodologia de Rotação por estações.

A atividade 2 se inicia com um texto e um gráfico para serem analisados:

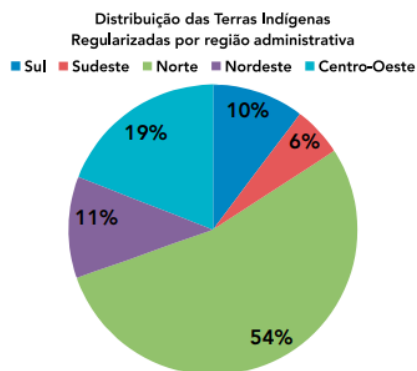
O caminho brasileiro para cidadania indígena

A população indígena, com sua imensa diversidade cultural, perdeu suas terras e sua autonomia política, e vem sendo tutelada pelo Estado desde o período colonial. A Constituição de 1988 reconheceu a cidadania dos indígenas assegurando-lhes o direito de votar e ser votado, de ir e vir, de acesso à educação, saúde, previdência social, dentre outros direitos. Eles possuem também direitos específicos, já que dependem de terras comunitárias que devem ser regulamentadas pela União. Muitos caminhos ainda devem ser trilhados para a consolidação da cidadania para as populações indígenas, garantindo suas terras, consolidando seu crescimento demográfico, a sua participação política e o fortalecimento de sua economia, além de integrá-los socialmente sem tirar-lhes a autonomia cultural. Fonte: Texto adaptado. GOMES, M. P. O Caminho brasileiro para Cidadania Indígena. IN: PINSKY, J. (org.); PINSKY, C. B. (org.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, p. 440-441, 2008. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 154)

Após o texto, é apresentado o gráfico, que é seguido de um pequeno texto explicativo:

Segundo a Funai, atualmente existem no Brasil 462 terras indígenas regularizadas que representam cerca de 12,2% do território nacional. Essas terras estão localizadas em todas as regiões do país, com concentração na Amazônia Legal¹. Nessa região, há o maior reconhecimento da posse da terra para os indígenas.

Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Terras indígenas: o que é? Disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 12 abr. 2020.



(SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 154)

O objetivo da atividade como um todo é compreender como se dá o processo de regularização das terras indígenas no Brasil. Para isso, a proposta é dividir a turma em grupos que passarão por 6 estações, cujas propostas de atividades seguem descritas³²:

- **1ª estação:** Tema: Modalidades de Terras Indígenas³³ - Atividade: Estudo individual/leitura.

Na primeira estação, de forma individual, os alunos fazem a leitura do texto sobre os conceitos de territórios indígenas. Segue o texto na íntegra:

Modalidades de Terras Indígenas

“Nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades:

- Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas: São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.
- Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Existem terras indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional.
- Terras Dominais: São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.
- Interditadas: São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada

³² Os textos propostos nas atividades em cada uma das estações constam apenas no Caderno do Professor.

³³ Modalidades de terras indígenas. Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1iAckFSYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9?usp=sharing>. Acesso em: 12 abr. 2020 (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 249).

concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.” Retirado de - Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: <http://antigo.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 03 nov. 2021. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 249)

Na primeira estação, então, o aluno entra em contato com algumas definições sobre os territórios indígenas. É uma atividade conceitual. Não permitirá que o aluno conheça a realidade de uma população indígena ou sua trajetória histórica em determinado território, mas possibilitará a compreensão técnica sobre os territórios indígenas hoje.

- **2ª estação:** Tema: Modalidades de Terras Indígenas - Atividade: Determinar qual é a legislação e conceituar termos das modalidades de Terras indígenas (1. Terras Indígenas; 2. Tradicionalmente Ocupadas; 3. Reservas Indígenas; 4. Terras Dominiais; 5. Interditadas) (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250).

É uma continuidade da atividade anterior. O aluno lê o texto em uma estação e sistematiza o conhecimento a partir das informações adquiridas na leitura na estação seguinte.

- **3ª estação:** Tema: Fases do Processo Administrativo³⁴ - Atividade: Estudo individual/leitura. Segue o texto na íntegra:

Fases do Processo Administrativo Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas

De acordo com a Constituição Federal vigente, **os povos indígenas detêm o direito originário** e o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam. As fases do procedimento demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, abaixo descritas, são definidas por Decreto da Presidência da República e atualmente consistem em:

- Em estudo: Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena.
- Delimitadas: Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena.
- Declaradas: Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.
- Homologadas: Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial.

³⁴ Modalidades de terras indígenas. Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1iAckF_SYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9. Acesso em: 12 abr. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250)

- Regularizadas: Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União.
- Interditadas: Áreas Interditadas, com restrições de uso e ingresso de terceiros, para a proteção de povos indígenas isolados.

FASE DO PROCESSO	QTDE	SUPERFÍCIE(ha)
DELIMITADA	43	2.277.012,4500
DECLARADA	74	7.495.631,3759
HOMOLOGADA	9	334.546,3127
REGULARIZADA	441	106.948.034,6108
TOTAL	567	117.055.224,7494
EM ESTUDO	119	0,0000
PORTARIA DE INTERDIÇÃO	6	1.080.740,0000

Retirado de - Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: <http://antigo.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 03 nov. 2021. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250)

O texto apresenta aos alunos as fases do processo de demarcação do território indígena, demonstrando parte da burocracia, desde a delimitação até a regularização da posse. Apresenta também, ao final, os números de territórios indígenas que se encontram em cada uma das fases do processo. Apenas como uma observação, o texto destaca que a terra é um direito originário dos povos indígenas, o que entra em contradição com o processo burocrático - e demorado - apresentado no texto. Mas, nessa estação o objetivo é apenas realizar a leitura do texto e não propor reflexões. Vejamos a próxima estação.

- **4ª estação:** Tema: Fases do Processo Administrativo - Atividade: Determinar qual é a legislação e conceituar as fases do processo administrativo. (1. Em estudo; 2. Delimitadas; 3. Declaradas; 4. Homologadas; 5. Regularizadas; 6. Interditadas.) (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250).

A atividade propõe apenas uma verificação de leitura e não a reflexão sobre os dados apresentados. Isso é relevante na análise deste trabalho, pois demonstra que tipo de construção de conhecimento sobre a temática indígena o material favorece. Nesta atividade, por enquanto, apenas o acúmulo de informações e não o trabalho reflexivo sobre elas, o que já é esperado dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

- **5ª estação:** Tema: Reservas indígenas³⁵ - Atividade: Estudo individual/leitura.

Segue o texto na íntegra:

Reservas indígenas

A União poderá estabelecer, em qualquer parte do território nacional, áreas destinadas a posse e ocupação pelos povos indígenas, onde possam viver e obter meios de subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais, garantindo-se as condições de sua reprodução física e cultural. Para constituição das Reservas Indígenas, adotam-se as seguintes etapas do processo de regularização fundiária:

- Encaminhadas com Reserva Indígena (RI): Áreas que se encontram em procedimento administrativo visando sua aquisição (compra direta, desapropriação ou doação).
- Regularizadas: Áreas adquiridas que possuem registro em Cartório em nome da União e que se destinam a posse e usufruto exclusivos dos povos indígenas.

* inclui-se neste item, a área Dominial

RESERVA INDIGENA	QTDE	SUPERFÍCIE(ha)
REGULARIZADA	34	77.893,0184
ENCAMINHADA RI	19	12.154,7784
TOTAL	53	90.047,7968

Retirado de - Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: <http://antigo.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 03 nov. 2021 (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250).

No texto acima, novamente, são apresentados conceitos e fases do processo demarcatório das terras indígenas.

- **6ª estação:** Tema: Reservas Indígenas - Atividade: Determinar qual é a legislação e conceituar as fases do processo de regulamentação (1. O que são e o que significa serem “encaminhadas com Reserva Indígena (RI)”; 2. Regularizadas) (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250).

Novamente apontamos para o fato de que, após a leitura do texto, apenas é indicado o trabalho de coleta e sistematização das informações e não é proposta uma reflexão sobre os conceitos e processos apresentados no texto.

Ao final, após concluir a rotação por estações, a proposta é que os grupos de alunos elaborem um Painel coletivo com todos os processos necessários para regulamentação das terras indígenas, destacando quais são as dificuldades e os entraves enfrentados pelos povos indígenas no acesso à sua cidadania plena (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250).

³⁵ Modalidades de terras indígenas. Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1iAckF_SYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9. Acesso em: 12 abr. 2020 (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 250)

No Caderno do Aluno há a indicação de dois sites³⁶ para pesquisa. O primeiro site remete a um mapa com a distribuição da população indígena pelo território brasileiro e o segundo a um artigo sobre o movimento dos povos indígenas do Xingu contra a destruição de seu território.

No Caderno do Professor, há apenas as indicações das propostas para as estações. Não há outras indicações de bibliografia ou sites para pesquisa (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, EFII, VOL. 2, p. 249 - 250).

A proposta de conhecer o processo de legalização da posse das terras indígenas é fundamental para que os alunos reconheçam a luta dos povos indígenas e a legitimidade de suas reivindicações. Entretanto, mais do que colecionar informações, é preciso que a atividade direcione para a apreensão da informação e sua transformação em conhecimento adquirido, o que não acontece nesta atividade. Ela traz informações importantes sobre o processo de demarcação dos territórios indígenas, porém não avança no tratamento das informações. Ao final, os alunos produzirão um painel informativo, mas não reflexivo.

Tendo em vista a importância do tema para o processo de conquista de direitos pelos povos indígenas, a atividade não cumpre a função de permitir que o aluno reconheça a legitimidade da reivindicação por direitos e tampouco que reconheça a posse da terra como um direito originário dos povos indígenas, como destacado no primeiro texto.

Encerramos a análise desta atividade com uma citação de Gersem Luciano Baniwa sobre o direito indígena à terra:

O direito ao território nos marcos do Estado brasileiro supõe, portanto, que os povos indígenas brasileiros demandem “espaço étnico” para seu desenvolvimento como povos, e não somente como cidadãos individualizados. A delimitação territorial supõe fixação de limites para que dentro deles os índios desenvolvam seus costumes, culturas e seus modos de autogoverno e jurisdição. É isso que as autoridades não-índias não entendem quando repetem constantemente a idéia errada de que no Brasil “há muita terra para pouco índio”, como se aos índios tivesse que ser concedidas terras, do mesmo modo que há espaços necessários para os que vivem em cidades ou no campo guiados por outras formas de relação com a terra. Os povos indígenas precisam de espaços suficientes de terras para

³⁶ Distribuição espacial da população indígena. Fonte: Indígenas IBGE. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020. Xingu na linha de frente contra a destruição. Fonte: Instituto Socioambiental. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@socioambiental/xingu-na-linha-de-frente-contra-a-destrui%C3%A7%C3%A3o595d555cd95d>. Acesso em: 12 abr. 2020. (SÃO PAULO, CADERNO DO ALUNO, 9º ANO, VOL. 2, p. 156)

caçar, pescar e desenvolver suas tradições culturais e seus rituais sagrados que só podem ser praticados em ambientes adequados – diferente dos não-índios ocidentais, que vivem em casas e apartamentos patrimonialmente individualizadas e por meio de empregos, de comércio, de bancos, de outras atividades que não exigem espaço territorial amplo e coletivo. (BANIWA, 2006, p. 104 – 105)

Por fim, retomando a análise dos materiais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, podemos observar que há uma preocupação em que as Situações de Aprendizagem sigam o recorte cronológico proposto para cada ano, chegando ao final do conjunto dos materiais, cumprindo toda a periodização proposta: da Pré-História aos dias atuais.

O material de apoio dos Anos Finais do Ensino Fundamental acaba por seguir a cronologia e as temáticas que tradicionalmente aparecem nos livros didáticos de História, cumprindo, assim, a proposta de adequar-se à BNCC.

Em relação à temática indígena, há questões também a serem salientadas. Assim como nos livros didáticos de História, a temática indígena aparece em alguns momentos específicos: quando se fala das teorias de ocupação da América, dos povos pré-colombianos, na conquista e na colonização. Há uma diminuição das abordagens da temática a partir do século XIX, demonstrando o apagamento da presença indígena nos períodos mais recentes da História.

Mas nossa análise não se restringiu a uma questão numérica. Procuramos também mostrar a visão sobre os povos indígenas que o material buscou representar. Apesar da proposta expressa nos objetivos do material de valorizar a diversidade étnico-racial e étnico-cultural, esse objetivo não se cumpre de modo geral. Por várias vezes a abordagem em relação aos povos indígenas revelou um olhar eurocêntrico, reforçando estereótipos, estigmas sobre os indígenas e equívocos históricos. Isso não aconteceu apenas no material dos Anos Finais (do 6º ao 9º ano), mas também nos Anos Iniciais (do 1º ao 5º), revelando que o preconceito em relação às populações indígenas ainda está arraigado na sociedade, pois equipes diferentes demonstram a mesma visão.

Por duas vezes o Cadernos do Professor cita a Lei nº 11.645/08. Ambas as citações nos pareceram apenas indicações de que a legislação está sendo cumprida. Entretanto, não percebemos avanços na abordagem da temática, seja em termos quantitativos, trazendo um maior número de atividades que abordem a temática indígena e tampouco em termos qualitativos, tendo em vista que o olhar sobre as

populações indígenas reforça estereótipos, não valoriza as diversidades culturais dos povos originários e não propicia seu reconhecimento como sujeitos históricos, protagonistas de suas trajetórias históricas.

Entendemos que o Currículo e o material de apoio de História do Ensino Fundamental não contribuem para a implementação da Lei nº 11.645/08 e tampouco para a construção de novos paradigmas que contribuam para o conhecimento das Histórias e Culturas indígenas e para o reconhecimento de suas lutas, reivindicações e de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco o ensino de Histórias e Culturas Indígenas à luz da Lei nº 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Partimos do pressuposto de que, ainda hoje, 15 anos após sua aprovação, encontra-se dificuldades na implementação da referida Lei, tendo em vista o desconhecimento sobre os povos originários e suas culturas e o não reconhecimento dos indígenas como protagonistas de suas trajetórias históricas. Entendemos que este processo de renovação do olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas e sua consequente efetivação na implementação da Lei nº 11.645/08 necessita apoiar-se nas narrativas, histórias, culturas, crenças, temporalidades, territorialidades, resistências e lutas dos povos indígenas e no reconhecimento não só de seu protagonismo histórico, mas principalmente dos seus direitos já conquistados e a conquistar.

Ao longo deste trabalho, debatemos com a bibliografia e partimos das discussões acerca da função da escola e da cultura escolar. Apoiamo-nos na ideia de que a escola é uma das principais instituições sociais de produção e transmissão de conhecimentos, constituindo-se também como um lugar privilegiado de inculcação de comportamentos, cabendo à cultura escolar o remodelamento da conduta dos indivíduos de acordo com os padrões sociais vigentes.

Assim, é igualmente importante refletir sobre o papel do professor, pois, na escola, ele é o profissional responsável pela transmissão dos conhecimentos e pelo desenvolvimento de determinados comportamentos esperados dos alunos. No sistema educacional, pressupõe-se que o professor desempenha a função de reproduzidor de um comportamento social vigente e, sendo assim, é exigido dele, além do conhecimento pedagógico necessário para a transmissão dos saberes, a capacidade de adequação e aplicação das regras estabelecidas. Entretanto, há na prática pedagógica certa liberdade de ação, podendo o professor atuar de forma autônoma, dentro do limite do que é autorizado.

Nesse sentido, pautamo-nos em Certeau (1982 b) para compreender de que maneiras os sujeitos lançam mão das práticas e das estratégias, utilizando-se e apropriando-se de um sistema de representações para contornar as regras impostas. Por esse olhar, o currículo e os materiais de apoio didático constituem-se como direcionadores das práticas e o professor, por meio das estratégias, apropria-se deles

e os ressignifica, produzindo sua própria interpretação. Portanto, o currículo é aqui entendido como um espaço de tensão, de luta, que evidencia as relações de força na disputa pela legitimidade dos conhecimentos e saberes que serão transmitidos aos alunos na escola.

À luz de Forquin (1993), Julia (2001) e Chervel (1990), procuramos analisar como é feita a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo, buscando compreender como se dá a inclusão e a exclusão de determinados conteúdos e quais são as finalidades educativas que incidem sobre esse processo de seleção de saberes. Ademais, expusemos a concepção de “literatura cinzenta” ou “discursos pedagógicos intermediários” (MORAES; SOUZA; AMPARO, 2009), definidos como materiais que apresentam certa ambiguidade e indeterminação na escrita, uma vez que se constituem de leituras sobre a situação do ensino público brasileiro, teorias de ensino e questões específicas do momento histórico de sua produção, servindo às equipes escolares como objetos de trabalho, estudo e formação. A partir de Bourdieu (1990), destacamos a distância entre as práticas de produção dos textos legais e as interpretações produzidas sobre as práticas.

Outro fator que influenciará a prática pedagógica e a implementação da Lei nº 11.645/08, são as representações sobre as populações indígenas que estão arraigadas em nosso imaginário social e que acabam sendo reproduzidas na escola. Por isso, discorreremos sobre a trajetória do ensino da História Indígena no Brasil, do período colonial ao nosso tempo, evidenciando os estereótipos construídos sobre os indígenas, as tensões que emergiram ao longo do tempo, as continuidades e as rupturas na abordagem da temática indígena. Sobretudo, buscamos enfatizar os processos de resistência à dominação e as diferentes estratégias de lutas pelos seus direitos. Procuramos demonstrar que a política colonial foi responsável pela estigmatização das populações indígenas e pelo início de um violento processo de discriminação, perseguição e massacre que vigorou durante longo tempo na história do nosso país.

Como uma pesquisadora e educadora não-indígena, procuramos estabelecer um diálogo étnico-cultural, partindo do reconhecimento dos indígenas como interlocutores legítimos e levando em consideração a perspectiva indígena. Nossa compreensão é de que o respeito aos indígenas e a efetivação da Lei nº 11.645/08 nas escolas implica em conhecer as histórias e culturas dos povos originários,

valorizando sua diversidade, a fim de reconhecê-los em seus modos de viver e em seus direitos.

Na década de 1970, com o surgimento do Movimento Indígena, emerge a preocupação em construir um novo olhar sobre os povos originários que supere a visão inferiorizada e estigmatizada. As lutas do Movimento Indígena pelos direitos começaram a resultar em conquistas a partir da Constituição de 1988, entretanto ainda há um longo caminho a percorrer em direção da superação dos equívocos históricos, da consolidação de um novo olhar sobre os indígenas e do reconhecimento de suas conquistas.

O campo do ensino de História é fértil para engendrar essa transformação no imaginário social, entretanto os materiais didáticos de História ainda refletem uma visão etnocêntrica, apesar dos dispositivos legais que direcionam para um novo olhar sobre a temática indígena.

Dessa forma, realizamos a análise do Currículo Paulista de História e de seus materiais de apoio com a intenção de contribuir para o debate, apontando caminhos para a desconstrução dos estereótipos e a transformação do olhar sobre as populações indígenas, no sentido de valorizar suas Histórias e Culturas.

A partir da análise das fontes, buscamos compreender como se dá, no tempo presente, a implementação da Lei nº 11.645/08 nas escolas da rede pública estadual de São Paulo e em que medida essa documentação oficial produzida pela Secretaria da Educação do Estado contribui para o conhecimento das Histórias e Culturas Indígenas e para o reconhecimento de suas vivências, lutas, reivindicações e direitos.

Procuramos evidenciar o contexto de produção, a estrutura, as especificidades e a função de nossas fontes, entendendo-as como interpretações autorizadas produzidas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo com a intenção de direcionar e controlar a prática pedagógica do professor. Partimos do pressuposto de que estes documentos e materiais possuem uma função prescritiva, entretanto configuram espaços que revelam as resistências e as tensões decorrentes de sua implementação, pois em sua prática pedagógica, o professor atua como leitor e produtor de sentido, apropriando-se desse material e produzindo sua própria interpretação dele.

Partimos da hipótese de que o documento curricular e os materiais didáticos de História para o Ensino Fundamental que hoje são utilizados na rede pública estadual de ensino pouco avançaram nos debates sobre a temática indígena e não

contribuem de forma significativa para a construção de um novo olhar sobre as Histórias e Culturas Indígenas que valorize a diversidade dos povos originários e que os reconheça como protagonistas de suas trajetórias históricas.

Por meio da análise das fontes, constatamos que o estereótipo criado sobre as populações indígenas ainda influencia o ensino de História na rede estadual de São Paulo. No currículo e nos materiais de apoio, a questão indígena aparece em temáticas específicas, como a ocupação do território americano, os povos pré-colombianos, a conquista e a colonização, havendo um apagamento da história indígena a partir do século XIX, até os períodos mais recentes. Além disso, identificamos nos materiais um viés eurocêntrico, reforçando certos estereótipos e equívocos históricos sobre as populações indígenas. Apesar da menção à Lei nº 11.645/08, não percebemos no documento curricular e nos materiais analisados um avanço na abordagem da temática, no sentido de contribuir para a construção de novos paradigmas que valorizem as Histórias e Culturas indígenas em sua diversidade, e no reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos.

Nosso intuito não é apontar falhas ou equívocos nos documentos e materiais aqui analisados. Então, deixamos algumas proposições com o objetivo de contribuir para o diálogo no campo da História da Educação, aperfeiçoar os materiais didáticos de História, aprimorar as práticas pedagógicas e colaborar com a implementação da Lei nº 11.645/08.

O primeiro ponto que destacamos, reconhecendo a ousadia da proposição, é a indicação da revisão da BNCC, do Currículo Paulista e dos demais currículos elaborados pelos estados brasileiros a partir da BNCC, pois com a superação da visão quadripartite e eurocêntrica da história será possível reconhecer o outro (indígenas, mas também mulheres, trabalhadores, negros, imigrantes, migrantes, para citar alguns grupos considerados marginais) a partir do princípio da igualdade, como sujeito histórico.

Outra questão que colocamos é a necessidade do estabelecimento de um diálogo com os povos indígenas e o reconhecimento de suas culturas, dos seus conhecimentos, saberes e vivências no sistema educacional brasileiro, no ensino das Histórias e Culturas Indígenas e na produção do conhecimento acadêmico.

Um outro ponto a ser considerado é o uso de autores indígenas como referências bibliográficas para a abordagem da temática indígena na elaboração dos

materiais de apoio didático, dos livros didáticos e paradidáticos e também na produção acadêmica.

Para os cursos de Licenciatura e formação inicial de professores, há algumas possibilidades para o enriquecimento do currículo. A contratação de docentes indígenas para ministrar cursos e/ou disciplinas relacionados à temática, promoveria a abertura ao diálogo étnico-cultural e o reconhecimento dos saberes e experiências das populações indígenas. Além disso, para garantir a implementação da Lei nº 11.645/08 com qualidade, é necessário também ofertar mais disciplinas sobre as Histórias e Culturas Indígenas, inclusive utilizando-se de autores indígenas como referências bibliográficas sempre que possível.

Na Pós-Graduação, sobretudo na área da Educação e das Ciências Humanas, aumentar a oferta de cursos de especialização e nos Mestrados e Doutorados inserir linhas de pesquisas relacionados à temática indígena são opções que favoreceriam a implementação da Lei nº 11.645/08.

Como dissemos, nosso maior objetivo neste trabalho foi contribuir com o debate sobre a temática indígena e colaborar para o aperfeiçoamento dos materiais didáticos de História, apontando outras possibilidades para a efetiva implementação da Lei nº 11.645/08.

REFERÊNCIAS

FONTES

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 jan. 2020.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 05 jan. 2020.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 05 jan. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini; Coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Currículo Paulista – Etapa Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2019.

_____. Caderno do Professor. Sociedade e Natureza. 1º ano. Vol. Único. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. Sociedade e Natureza. 2º ano. Vol. Único. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. Sociedade e Natureza. 3º ano. Vol. Único. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. Sociedade e Natureza. 4º ano. Vol. Único. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. Sociedade e Natureza. 5º ano. Vol. Único. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>.

_____. Caderno do Professor. História. EFII, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. EFII, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. EFII, 2º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. EFII, 3º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 1º Ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 1º Ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 2º Ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 2º Ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 3º Ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 3º Ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 4º Ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 4º Ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 5º Ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Aluno. Sociedade e Natureza. 5º Ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 6º ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 6º ano, 2º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 6º ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 6º ano, 3º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 7º ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 7º ano, 2º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 7º ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 7º ano, 3º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 8º ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 8º ano, 2º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022.

_____. Caderno do Professor. História. 8º ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 8º ano, 3º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 9º ano, Vol. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 9º ano, 2º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 9º ano, Vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

_____. Caderno do Professor. História. 9º ano, 3º bimestre, versão estendida. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, C. M. F.(org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 28 - 41.

AGNOLIN, Adone. *Jesuítas e Selvagens: A negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (séc. XVI – XVII)*. São Paulo: Humanitas, 2007.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANGATU, Casé. Carlos José Ferreira dos Santos. "Histórias e Culturas Indígenas"- alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual História e Cultura Indígena estamos mesmo falando? In. *História e Perspectivas*. Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015.

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 139-165, jul./dez. 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Hobckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. IN: BARROSO, Vera Lúcia

Maciel... [et al.]. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Edições EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

_____. Introdução. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Hobckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 07 - 15.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 11 - 27.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 69 - 90.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BOTELHO, André e SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura, p. 134-146. In: _____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASTRO, Amélia Domingues. A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*. São Paulo, v. 50, nº. 100, p. 627-652, out/dez, 1974.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica, p. 65-119. In: _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 a.

_____. Teoria e Método das Práticas Cotidianas. IN: SZMRECSANYI, Maria Irene de Q.F. (Org. Editoria, Trad.) *Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano* (Anais do Encontro). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo: Coordenadoria de Atividades Culturais da Universidade de São Paulo, 4 e 5 de agosto de 1982 b.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CUPOLILLO, Amparo Vila, MAJEROWICZ, Nídia e SILVA, Rosana Pinto Plasa. Acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Análise crítica e comparativa dos processos de seleção e suas capacidades e limites inclusivos e democráticos, p. 79-96. In SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

DEPETRIS, Carolina. *La escritura de los viajes: del diario cartográfico a la literatura*. Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

DUSSEL, INÉS. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89 - 125.

FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura, p. 9-26. In: _____. *Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIUCCI, Guillermo. *Viajantes do Maravilhoso: o Novo Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de Si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

GOMES, Marcus Vinícius. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório, p. 39-60. In: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

IGLESIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. *Estudos Avançados*, vol.6, no. 14. São Paulo Jan./Apr. 1992.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena, p. 47-68. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). *A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs). *Por Que Gritamos Golpe: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

KAYAPÓ, Edson. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino de História. SOUZA, Rosemeire de Oliveira; RODRIGUES, Sonia da Silva. *Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 39 - 54.

KAUSS, Vera. Figurações do indígena: construindo, desconstruindo, reconstruindo a identidade brasileira nos textos literários, p. 63-78. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

KODAMA. Kaori. Os Índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EDUSP, 2009.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 60, p. 15-35, dezembro/1997.

LE GOFF, J. Documento/Monumento, p. 95-106. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 1, Memória–História. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Uma pergunta inquietante: Para que servem as escolas? *Caderno de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIGÓRIO, Ludmila Martins. Problematizando representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. In BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Hobckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 159 - 170.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARIANO, Michele Carlesso; Gomes, Icléia Rodrigues de Lima e. A temática indígena na escola: por uma educação da alteridade. Moitará. Revista Eletrônica da Fundação Araporã Edição Especial V. 1, Nº1 | Nov-Dez 2014.

MENEZES, Paula Mendonça de. Repensando a questão indígena na escola. Moitará. Revista Eletrônica da Fundação Araporã Edição Especial V. 1, Nº1 | Nov-Dez 2014.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Hobckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 40 - 61.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas: Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Antropologia UNICAMP, 2001.

_____. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus*. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228

MORAES, Dislane Zerbinatti; SOUZA, Elizeu Clementino de; AMPARO, Patrícia Aparecida do. Política educacional e representações de justiça, êxito e fracasso na escola: o exame do periódico *Ideias* (1988-2004). *Educação Unisinos* 13(2):152-161, maio/agosto 2009.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial 2019 a.

_____. Didática da História e Currículos para o ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Transversos: Revista de História*. “Dossiê: Teoria, Escrita e Ensino da História: além ou aquém do eurocentrismo?” Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, Agosto, 2019 b.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo: Callis, 2000.

_____. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 - 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08. Moitará. Revista Eletrônica da Fundação Araporã Edição Especial V. 1, Nº1 | Nov-Dez 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro, BRAND, Antonio Jacob e URQUIZA, Antonio H. Aguilera. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: Negociação entre saberes para a construção da autonomia, p. 11-34. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. História sã num corpo são: justiça social e democracia no Brasil, p. 7-10. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RABESCO, Rafaela. O ensino de história e cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. Moitará. Revista Eletrônica da Fundação Araporã. Edição Especial V.2, N. 1 | Nov-Dez 2014.

SÁ, Ana Paula dos Santos. A Descolonização da Educação Literária no Brasil: das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLB 2015. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SAMPAIO. Patrícia Maria Melo. “Vossa Excelência mandará o que for servido...”: políticas indígenas e indigenistas na Amazônia Portuguesa do final do século XVIII. *Tempo*, 2007, Volume 12 Nº 23 Páginas 39 - 55.

SANTOS, Vinicius dos e DUPRET, Leila. A contribuição do aparato religioso para a transmissão da cultura africana e afro-brasileira na implementação da Lei nº 10.639/03, p. 117-140. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão, p. 94-117. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634/20852>. Acesso em 06 de maio de 2023.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus*. Brasília: UNESCO, 1995.

SILVA, Edson e SILVA, Maria da Penha da (orgs.). *A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, p. 11-38. In: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

SOUZA, Rosemeire de Oliveira; RODRIGUES, Sonia da Silva. *Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

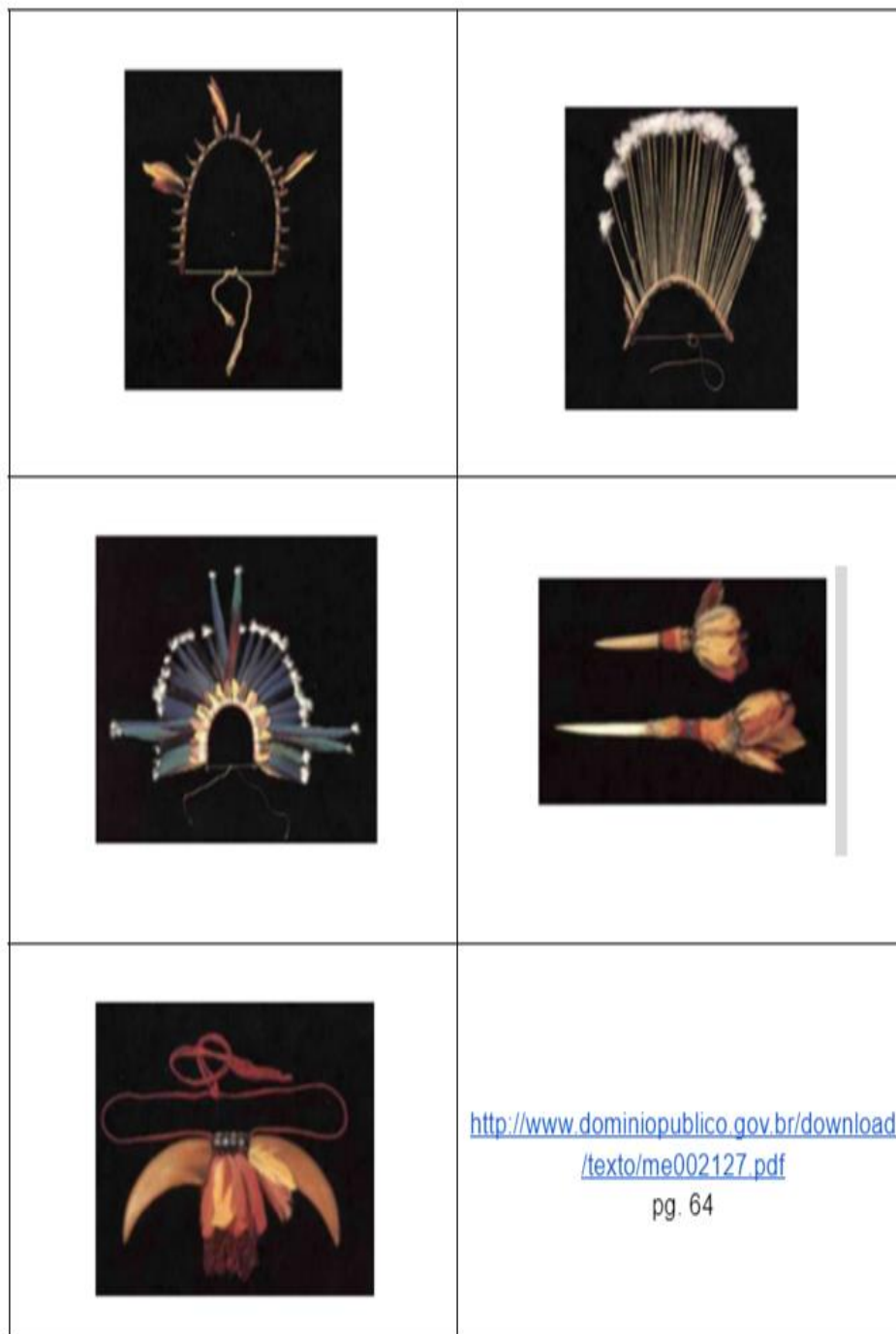
SULIMANN. Sara da Silva. A temática indígena na sala de aula através das *etnomídias* indígenas: algumas posições. In SOUZA, Rosemeire de Oliveira; RODRIGUES, Sonia da Silva. *Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 55 - 84.

TERENA. Marcos. O tema indígena e a educação. Moitará. Revista Eletrônica da Fundação Araporã Edição Especial V. 1, Nº1 | Nov-Dez 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-810, set-dez. 2011.

ANEXOS

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental



Disponível em:
<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>.
Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental



Mulher Tikuna
processa alimentos
dentro de um vaso
de cerâmica. Aldeia
de Belém do
Solimões. Foto
Jussara Gruber.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002127.pdf>

pg. 141.

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>.
Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Habi_yanoma.jpg

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>. Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental



<https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/37176801432/in/photostream/>

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>.
Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/41/Boneca_Karaj%C3%A1_MN_01.jpg

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>. Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).

Atividade 4 - Situação de Aprendizagem 1 “OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS” – 6º ano do Ensino Fundamental

A suntuosidade dos artefatos plumários feitos pelos índios brasileiros tem chamado atenção desde o tempo do descobrimento. Verdadeiras “roupas” expressam padrões estéticos e culturais. Índio Kaapor com paramentos plumários. Foto Foerthmann, 1950.



<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002127.pdf>

pg. 191.

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSlaA/edit>. Acesso em 19. set. 2019. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR, HISTÓRIA, EFII, VOL. 1, 2022, p. 68).